

JESSICA CARDOSO DOS SANTOS FARIAS

**UMA EXPERIÊNCIA COM A LINGUAGEM TEATRAL NO CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL 04 – A EXPRESSÃO DA AUTONOMIA, DO AFETO E
DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Brasília – DF
2016

JESSICA CARDOSO DOS SANTOS FARIAS

**UMA EXPERIÊNCIA COM A LINGUAGEM TEATRAL NO CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL 04 – A EXPRESSÃO DA AUTONOMIA, DO AFETO E
DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas, habilitação em
educação artística, do Departamento de Artes Cênicas do Instituto
de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador(a): Prof(a) Dr (a). Luciana Hartmann.

Brasília – DF

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as forças divinas que dividem este planeta comigo – com destaque para as crianças que participaram dos encontros geradores deste trabalho e, claro, meu companheiro e mestre maior, o espírito Caetano que escolheu meu útero como terreno fértil da sua existência. Este último, a mim enviado como a mais pura lembrança de que viver é uma questão de inspirar e expirar enquanto se brinca de aprender a ser o que já somos, mas não sabemos!

1, 2, 3 e já!

No meio de toda essa história estamos nós, professores, que também fomos interditados na nossa ação de sonhar, de jogar e inventar mundos. Também fomos reprimidos em nossas linguagens e possibilidades expressivas. E então, o que acontece? Não raro, temos dificuldade em respeitar e valorizar o jogo das crianças, seus modos de criar e inventar modos, seus jeitos de dizer e representar o real. Resulta que, se não recuperarmos nossa dimensão inventiva e descobridora, dificilmente poderemos oferecer instrumentos que nutram e ampliem a sensibilidade, cognição e afeto, no jogo metafórico que engendra os universos infantis. Para seguirmos alimentando processos criativos e criadores, é preciso reconquistar a beleza, retirando a repressão que a impede de se manifestar. E nisso há um longo caminho, que passa pelo coração.

Luciana Esmeralda Ostetto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
CAP. 1 – CULTURA DE INFÂNCIA E A BRINCADEIRA NA FORMA DA LEI	11
1.1 – CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA E A CRIANÇA.	11
1.2 – LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA, EIXOS E LINGUAGEM ARTÍSTICA.	17
CAP. 2 – EU QUERO BRINCAR DE TEATRO!	24
2.1 – CONTEXTO ESCOLAR	25
2.2 – O ‘TEATRINHO’ NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
2.3 – TEATRO: UMA BRINCADEIRA MUITO SÉRIA (COMO TODAS AS OUTRAS!)	31
CAP. 3 – AUTONOMIA, AFETO E EDUCAÇÃO ESTÉTICA	38
3.1 – AUTONOMIA: O PAPEL DO FAZ-DE-CONTA E DO JOGO DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	39
3.2 – AFETO: O PERCURSO DE ESCUTA SENSÍVEL E CONDUÇÃO NA DOCÊNCIA	43
3.3 – EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A RELEVÂNCIA DAS REFERÊNCIAS NO ATO CRIADOR	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

INTRODUÇÃO

“(...) Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo— o Albert Einstein). Que me ensinou esta frase: A imaginação é mais importante do que o saber.”

Manoel de Barros

Durante a minha vida acadêmica, entrei em contato com três palavras que me perseguem até os dias de hoje: afeto, autonomia e educação estética. Por isto, seria inconcebível não estar junto a elas no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Este trabalho intitulado *“Uma experiência com a linguagem teatral no Centro de Educação Infantil 04 – A expressão da autonomia, do afeto e da educação estética”* analisa estes últimos elementos diante da experiência prática de licenciatura em linguagem teatral na Educação Infantil.

A vivência ocorrida ao longo do 1º semestre de 2016 fez parte do programa da disciplina "Estágio Supervisionado de Artes Cênicas 2" que por sua vez está inscrita no fluxo regular da graduação de Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (DF) em seu penúltimo semestre de conclusão.

O objetivo deste trabalho além de trazer a discussão dos termos supracitados associados aos encontros realizados com as crianças pequenas, também é refletir sobre o contexto escolar da educação infantil e a presença da linguagem teatral. Para isso, antes de qualquer coisa, fez-se necessário também uma investigação teórica das concepções de infância que influenciam diretamente a práxis educativa.

Minha trajetória pessoal até o ensino médio esteve baseada na subserviência ao sistema escolar de tendência tradicional¹. O contato com espaços voltados para a criação artística aos 19 anos de idade revelou um efeito desestabilizador no meu cotidiano. Diferente do que estava acostumada no ensino de artes da escola, comumente relacionado à imitação de um modelo, dessa vez eu era colocada como sujeito ativo de criação e a minha incumbência era justamente CRIAR! Oh, céus! Pânico! Ser apresentada a esta possibilidade de existência era assustador.

¹ Entendido aqui como um conjunto de ideias que trata o conhecimento como uma verdade absoluta e inquestionável a ser transmitida. Nele a relação de professor-aluno é estabelecida de maneira hierárquica onde o adulto é considerado como um elemento “pronto” e o aluno um “vir a ser” capacitado (ou não) a receber as informações necessárias para alcançar o status de completude. Para maior aprofundamento, sugiro a obra de Libâneo e Saviani referente às tendências pedagógicas liberais.

Os meus primeiros passos foram dados no curso Teatrando Montagem, ministrado pela atriz, professora e diretora Adriana Lodi no "Espaço Cultural Renato Russo - 508 Sul" onde percebi o que a apropriação da prática teatral – tanto no seu fazer quanto na contextualização e fruição - poderia significar na formação de um sujeito crítico-consciente que atuasse de forma responsável pelos caminhos do mundo. Bastante movida pelas provocações recebidas, vi ali que eu tinha um grande caminho de desconstrução pela frente: uma fuga do universo familiar da razão rumo à conscientização da bolha vivida até então. Neste caso, me refiro a uma experiência de vida ordenada pela educação tradicional e uma infância/adolescência marcada pelos veículos midiáticos – ambos promotores de um estado passivo. Nascia ali o meu amor pela potência educacional e, inevitavelmente, política, do fazer teatral.

A minha representação pessoal era da menina de notas destaque da turma, imbuída de preconceitos a respeito da importância da estética ("eu não sei pra que as pessoas perdem tempo customizando objetos", eu dizia) e da construção de relações afetivas ("tanta coisa mais importante pra fazer na vida e vocês aí chorando por causa de frescura de relação"). Em relação à epígrafe do poema de Manoel de Barros, esta Jessica se pautava no conhecimento como superior à imaginação – este considerado metaforicamente como o ar que circula num ambiente de criação artística. Além do mais, havia uma crença dicotômica entre o que era advindo do 'prazer' e o que era a 'seriedade' associada ao verdadeiro aprendizado. Até então, o nome da minha lente para o mundo era "produtividade".²

Foi então que durante os últimos seis anos, diante de inúmeras vivências formadoras através de práticas diversas, desde observação das pessoas, fruição de espetáculos de teatro, shows, exposições, cursos, laboratórios, viagens, imersões, gestação, parto, pós-parto, trabalhos, livros, filmes, músicas, poesias, relacionamentos, entre outros, foi ficando claro que ao contrário de uma experiência produtivista e utilitarista da vida, o que a vida me presenteava e me fortificava era a dimensão consciente de uma EDUCAÇÃO ESTÉTICA.

Entendo este termo no sentido da provocação sensorial sobre todas as imagens que nos rodeiam, nos movem e, instantaneamente, nos afetam, pois carregam uma nova

² Entendo como produtividade uma vida pautada pela produção, acerto e eficiência. Os discursos internos que construí ao meu respeito estavam associados com ter aprendido a ler muito cedo, ser representante de turma aos 07 anos de idade, líder de jogos esportivos entre as unidades da rede de colégios JK aos 9 anos, dona do maior site do mundo da cantora Pink aos 14 anos e por aí vai... Pouco espaço para se permitir o ócio, a brincadeira, o ficar à toa, etc. Tudo parecia urgente sob minha responsabilidade!

percepção, informação, conhecimento a respeito do mundo. Quando cientes do teor da educação estética, podemos perceber junto aos outros indivíduos que nós estamos, de modo passivo ou ativo, exercendo a função de criadores e co-criadores das narrativas constituintes da vida em sociedade.

Para isto, acredito na relação de AFETO com aquele outro que nos empresta o olhar dele vivo, entusiasmado, interessado para o que nos cerca, seja por meio de uma conversa informal, de uma ação estetizada no palco, de uma história compartilhada, de um convite à interação, entre outros. Aqui, entende-se a necessidade primordial de relacionar-se.

Então, diante dessa 'cozinha interna', como gosto de nomear, de elementos adquiridos no encontro educativo com o próximo, é que se faz possível assistir o nascimento da AUTONOMIA no ato criativo. Esta como um estado de ação composto pela faculdade de se governar pelos próprios meios, pois segundo o professor Flávio Desgranges quem tem a chance de ouvir histórias, sabe também contá-las: “Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história. ” (DESGRANGES, 2011, p. 23)

Foi assim que pude perceber o afeto, a autonomia e a educação estética como os elementos de uma atual lente ocular da realidade em contraste explícito com a lente anterior da produtividade e eficiência.³

Abraçada por este fascínio, o meu encaminhamento rumo à educação infantil, etapa jamais imaginada como objeto de pesquisa, começou a ser gestado no dia 30 de abril de 2014 diante da confirmação de que eu me tornaria mãe do Caetano (meu filho hoje com 01 ano e 10 meses). Dali em diante, minha psique alimentava-se diariamente das informações dos mais variados tipos acerca dos primeiros anos de vida do ser humano em termos biológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos e pedagógicos. Uma busca insaciável que se revelou, a curtíssimo período de tempo, na confirmação de que a mim não caberia outra saída que não fosse direcionar o meu TCC aos campos da primeira infância.

³ Não acredito na pureza de embate entre as duas lentes, pois elas podem ser complementares. Utilizo esta dicotomia exclusivamente para fins didáticos acerca das mudanças de pontos de vista na minha trajetória pessoal e profissional.

Por tudo isto, este trabalho representa um desejo de mergulho no universo da educação infantil em suas concepções, características e desafios em diálogo com a prática educativa da linguagem teatral.

Em suma, no aspecto organizacional, este trabalho está dividido em três capítulos que buscam situar o leitor no contexto sociológico, organizacional, pedagógico e, sob licença poética, o 'conceitual-fasciniológico' diante dos meus três tópicos de interesse. Esta escolha na condução do leitor segue orientação da autora Marli André (1995) que coloca em relevância o estudo de base de pelo menos três áreas na etnografia da prática escolar⁴, sendo estas institucional/organizacional, instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural.

Em um primeiro momento, representado pelo capítulo inicial “*A cultura de infância e a brincadeira na forma da lei*”, serão abordadas as concepções de infância ao longo da história através dos estudos do historiador Philip Ariès e dos sociólogos William Corsaro e Manuel Sarmiento; o que dizem os documentos oficiais legisladores sobre os eixos norteadores da educação infantil e a noção deles sobre criança, bem como da importância da linguagem artística.

No segundo capítulo, “*Eu quero brincar de teatro!*” discorrerei sobre contexto escolar trabalhado em seus aspectos históricos, geográficos e de receptividade da instituição; as implicações da visão do ‘teatrinho’ na educação infantil e o reconhecimento do teatro como uma relevante brincadeira no contexto escolar.

Eis que no terceiro e último capítulo, “Autonomia, Afeto e Educação Estética” são apresentadas algumas situações vivenciadas no encontro com as crianças associadas à tríade dos termos mencionados (autonomia, educação estética e afeto) em suas dimensões ativas através do processo de ensino-aprendizagem. Nele, procuro suscitar os caminhos profícuos que uma práxis consciente destas dimensões podem reverberar na noção de um sujeito educado para a vida em sociedade – não a título de adaptação e correspondência ao molde vigente, mas de provocação, digestão, poetização, transformação e ocupação. Nesta etapa as referências são primordialmente da área teatral e pedagógica em Peter Slade, Biange Cabral, Paulo Focchi, Ricardo Japiassu,

⁴ Conforme Marli André (1995, p. 27-28), a etnografia trata-se de “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente significa ‘descrição cultural’ (...). Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (1995, p. 27-28).

Flavio Desgranges, Maria Lucia Pupo, Paulo Freire, Silva Pilotto e Marli Meira, entre outros.

Daqui em diante, convido você a fazer um passeio pelas minhas inquietações, proposições e reflexões encontradas durante o percurso da minha experiência.

Tenha uma boa viagem!

CAP. 1 – CULTURA DE INFÂNCIA E A BRINCADEIRA NA FORMA DA LEI

As concepções sobre um determinado assunto ao qual nos envolvemos são importantes de serem conhecidas, pois elas influenciam diretamente no modo como uma determinada atuação será não só pensada, mas também explanada e praticada, visto que toda e qualquer trajetória carrega em si uma série de princípios que norteiam os objetivos, justificativas e metodologia da mesma.

É por isso que diante da escolha da educação infantil como campo de trabalho, observei a necessidade de pesquisa acerca das inúmeras noções que se pode ter a respeito do período da infância e da concepção de criança ao longo dos séculos desde a era medieval. Afinal de contas, de que crianças nós estamos falando atualmente? Qual é a infância que vivemos hoje? Qual será, então, a minha “membrana teórica” (termo emprestado do pedagogo Loris Malaguzzi) quando lido com a criança no espaço formal da instituição educacional?

Sendo assim, este capítulo é organizado de modo que num primeiro momento, dentro da base sociológica, discorrerei brevemente sobre as linhas de reflexão que percorrem os estudos da infância e da criança. E logo em seguida, na base organizacional, entrarei na legislação vigente da educação infantil sob o recorte das interações e das brincadeiras como eixos norteadores do período e a importância da linguagem artística neste sentido.

1.1 – Concepções sobre Infância e a Criança.

“Porque não há imagem produzida sobre a criança e a infância, ou pela criança, que não seja, de algum modo, produto de um contexto sociocultural e histórico específico, do qual o antropólogo deve dar conta.”

Clarice Cohn

Inicialmente, com o intuito de me aprofundar nas concepções sobre infância, contei com o conhecimento da extensa investigação do historiador Philippe Ariès, “História Social da Criança e da Família”, publicada originalmente em 1960 na língua inglesa. Ariès foi um importante historiador dos campos da infância e da família, considerado como referência primária no tema, que por meio de pinturas, panfletos

filosóficos e religiosos, literatura de aconselhamento e cartas, chacoalhou as estruturas do campo acadêmico ao apresentar o conceito de infância como resultado de um constructo sociocultural e histórico ao longo do tempo. Esta visão contrapunha-se àquela naturalizada da infância como uma fase biológica exclusivamente determinada pelos aspectos do desenvolvimento físico infantil, a diferenciarem o ser humano em estado de formação daquele completo.⁵

De acordo com o trabalho sociológico de Corsaro (2011), pode-se organizar o trabalho de Ariès em três períodos de paradigmas a respeito da ideia de infância:

- i) **Antiguidade → fase da indiferença:** a ideia de infância não existe; nesta época não há distinção clara, como temos na contemporaneidade entre um ser humano “criança” e um “adulto”, pois as crianças (como as entendemos atualmente) assim que capazes de viver sem a necessidade dos cuidados da mãe, eram misturadas ao mundo dos adultos em situações diversas (mesmo aquelas consideradas impróprias nos dias de hoje);
- ii) **Século XVI → fase da paparicação:** neste momento a inocência é projetada na criança; ela é vista como um ‘brinquedo encantador’ que precisa ser protegido; as crianças aqui eram supervalorizadas e ganhavam interesse dos adultos;
- iii) **Século XVI ao XVIII → fase da moralização:** indo em direção contrária ao devaneio de paixão do período anterior, as crianças aqui devem ser treinadas e disciplinadas para a vida adulta; a forte influência da igreja determina que as crianças tenham que ser educadas diante do pecado original;

Como pode se observar, a partir destes retratos históricos, notam-se os resquícios de compreensão a respeito da infância originados há séculos que ainda perduram nos dias de hoje. As possibilidades de interpretação a respeito do que foi a infância são as mais variadas e Ariès, por exemplo, mesmo tendo significado um marco nos estudos da

⁵ “Segundo os autores do novo paradigma [de perspectiva sociocultural], o impacto e a persistência das teorias construtivas de Piaget, baseadas num pressuposto de crescimento estrutural e por etapas, da simplicidade para a complexidade, do irracional para o racional, servia perfeitamente a um modelo de racionalidade adulta que, de tão confortável para os adultos, obviamente não dava margem pra ser explorarem outras alternativas.” (SILVA; NUNES, 2002, p. 19)

área da infância e, portanto, se constituído como um forte estímulo ao desenvolvimento do campo obteve fortes críticas em relação à sua obra.⁶

Segundo Corsaro (2011), ao trazer noções de que a ideia de infância não existia na sociedade medieval, críticos posteriores como Linda Pollock conscientes da necessidade de examinar as fontes históricas de forma completa e sistemática⁷, obtiveram como resultado de investigação um cenário divergente ao desta concepção de indiferença proposta por Ariès:

[Pollock] encontrou pouco suporte para a tese de Ariès, de que havia uma indiferença constante para com as crianças. (...) Pollock descobriu que a relação entre pais e filhos não era formal e unilateral. As crianças eram próximas de seus pais e eram influenciadas por eles, assim como os pais eram influenciados por suas crianças também. (CORSARO, 2011, p. 80)

Os argumentos e contra-argumentos são produzidos por vários teóricos em relação ao estudo de Ariès, mas é bom lembrar que o mesmo disse em sua obra:

Na sociedade medieval a ideia de infância não existia; isto não é sugerir que as crianças fossem negligenciadas, esquecidas ou desprezadas. A ideia de infância não deve ser confundida com a afeição pelas crianças: ela corresponde a uma atenção à natureza particular da infância, essa natureza particular que distingue a criança do adulto, mesmo do jovem adulto. Na sociedade medieval faltava esta atenção. (ÁRIES, 1962, p. 128 apud CORSARO, 2011, p. 75)

Sendo assim, nos dias de hoje entende-se que na antiguidade havia sim alguma noção de infância, mas tão diferenciada do que entendemos atualmente que sequer a reconhecemos. Tendo isto em vista, observa-se que as percepções a respeito da infância sofrem continuamente a força das mudanças socioculturais ao longo da história e, portanto, devem ser analisadas em consideração tanto com o contexto social, cultural quanto econômico, geográfico, histórico, entre outros.

No que diz respeito ao conceito de criança, inclusive, Marina Marcondes Machado (2010, p. 120), utilizando-se dos estudos do sociólogo Sarmiento (2007), aponta uma série de representações tradicionais que são consideradas de viés “pré-sociológico”, pois tem como foco o estudo das crianças a partir de um olhar

⁶ “(...) seu livro desencadeou uma teoria processual da constituição da família e das concepções de infância (deMause, 1974; Shorter, 1977; Stone, 1977) e, por sua vez, aqueceu o debate sobre as evidências históricas de tais informações.” (CORSARO, 2011, p. 75).

⁷ “[Pollock] é particularmente crítica às evidências indiretas (por exemplo, pinturas, panfletos filosóficos e religiosos, literaturas de aconselhamento e cartas), sobre as quais se baseia grande parte do trabalho inicial sobre a história da infância. Acredita que a história da infância pode ser obtida a partir de fontes primárias mais diretas, como diários, autobiografias e notícias de jornais sobre casos jurídicos envolvendo abuso infantil.” (CORSARO, 2011, p. 79, 80)

adultocêntrico que tende para a negação da forte influência das relações em contexto social como elemento fundante da criação de cultura pelas próprias crianças. Ou em outras palavras, uma era de estudos que dificilmente reconhecia a capacidade de transformação do próprio meio a partir das provocações e ações das crianças.

Este modo de abordar o mundo das crianças está diretamente ligado com a valorização do desenvolvimento infantil como restrito ao percurso de recepção do que já existe, de forma passiva. Então, uma vez que as crianças são consideradas adultas em miniatura, a elas está destinado apenas o caminho para ‘vir a ser’ sem que sejam consideradas “atores sociais ativos capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria, produtoras de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos.” (SILVA; NUNES; MACEDO, 2002, p. 20).

Sendo cada fase histórica atravessada por pensamentos filosóficos que solidificam diversas leituras a respeito das crianças, podemos trazer, por exemplo, a famosa teoria de John Locke que, no período da moralização, no século XVII, publica estudos que orientam a população a ver as crianças como “tábulas rasas” onde cabe ao contexto educativo à tarefa de inscrição dos vícios e virtudes no ‘livro em branco’ que a criança representa. A partir disto, esta linha de pensamento estimula a tendência pedagógica liberal de caráter tradicional e tecnicista⁸ – onde existe a relação vertical entre professor e aluno e conteúdos expositivos a serem transmitidos.

Dentre essas e outras visões sobre a criança que permeiam o imaginário social, as distinções antes mencionadas, realizadas por Sarmento, no artigo de Machado, são:

(...) a criança má (noção baseada na ideia do pecado original); a criança inocente (vítima da sociedade que a perverte); a criança imanente (concepção que semeia as teorias desenvolvimentistas, na qual há possibilidade de aquisição da razão e da experiência); a criança naturalmente desenvolvida (visão poderosa na contemporaneidade, onde, antes de serem seres sociais, as crianças são seres naturais); a criança inconsciente – visão possível a partir de Freud – onde a criança é vista como um preditor do adulto (sic), cujos conflitos relacionais com as figuras paterna e materna lhe constituem. A sexta visão de infância demarcada por Sarmento, a criança vista como ser humano completo e um ator social com a sua especificidade, só é passível de ser teorizada, segundo ele, a partir de uma revisão sociológica das representações tradicionais da criança: essa então é, para nosso autor, “a criança sociológica”. O cerne dessa noção de infância está em propor pensar as crianças como seres sociais que integram um grupo social distinto. (MACHADO, 2010, p. 120)

⁸ Para maior aprofundamento, retorno a recomendar os estudos de Saviani e Libâneo a respeito das tendências pedagógicas ao longo dos séculos da educação brasileira.

De maneira semelhante, segundo o sociólogo Corsaro (2011), podemos aferir que desde o início da existência humana estão ocorrendo noções de criança diversas e simultâneas a depender, principalmente, do contexto cultural e socioeconômico em que são analisadas. Assim, sabe-se que a totalidade da análise de experiências infantis é impossível de ser alcançada, pois as possibilidades de recortes podem ser várias já que cada estudo aborda uma referência determinada e não corresponde à multiplicidade das infâncias vivenciadas no período.

Esta perspectiva sociológica cujos aspectos ao redor do indivíduo são dispostos em caráter fundamental para a criação da cultura e dos modos de se ver a infância é um princípio recente e significa uma mudança crucial de análise da infância e da criança, pois, segundo Silva, Nunes e Macedo (2002, p. 23) liberta a criança do determinismo biológico e aponta uma epistemologia própria da infância nos domínios do social.

Hoje em dia, sabe-se que os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças que são “(...) também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem.” (SARMENTO, 2005).

Sendo assim, o legado que estes novos estudos trazem, indubitavelmente, é que, diante da coleta de noções sobre a infância, além de uma preocupação em orientar-se para o mundo a partir do olhar da criança ao invés do olhar adulto, também carrega o reconhecimento dos sistemas sociais, culturais e econômicos de uma determinada sociedade em diálogo com as transformações correntes. A tese principal traz o fato de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos. Segundo Delgado (2004) é o campo da sociologia da infância que: “(...) tem nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social.”.

Portanto, a entrada da sociologia nos estudos da infância coloca em voga a proposta de estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social e histórico, produtora de cultura.

Em suma, é importante deixar claro de que o “sentimento de infância” deve ser alvo de permanente curiosidade e investigação, pois a necessidade de desnudamento do termo é anunciada para não sucumbirmos a um olhar primário naturalizado ou enraizado que acabe por configurar um caráter passivo e, portanto, distante da prática idealizada.

No tocante ao eixo organizacional da educação, é perceptível a forte presença da teoria da criança piagetiana⁹ no subsídio das propostas pedagógicas. O sociólogo Corsaro é categórico ao afirmar: “embora o estudo do desenvolvimento individual (ou de como a criança se torna um adulto) seja importante, as crianças e suas culturas de pares são dignas de documentação e estudo por si.” (Corsaro, 2011, p. 128). Ao acreditar que as crianças são merecedoras de estudos como crianças, o autor recorre ao uso do termo *cultura de pares infantis*, que em consonância com a abordagem da reprodução interpretativa¹⁰, trata-se de um termo definidor do conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais (Corsaro, 2011, p. 151).

Este conceito, felizmente, vem sendo trabalhado e problematizado de modo que se é percebida a ressonância dele nos documentos legisladores da Educação Infantil no Brasil e configura a nova história da infância, pois a partir dele, acredita-se na importância de enfatizar a criança, seja no campo psicológico, pedagógico, filosófico, artístico, social, entre outros, como criadora ativa nos processos históricos e culturais. Isso, por sua vez, explicita uma clara mudança de paradigma: o reconhecimento da cultura de infância. Afinal de contas, os pensamentos, as falas e as ações deste grupo de indivíduos passam a ser finalmente considerados, em contraste com um longo período na história onde a crença predominante apoiava-se em frases como: “criança não sabe de nada”, “criança não tem que querer nada não...”, “criança não tem voz...”, entre outros discursos similares.

Segundo Marina Marcondes Machado, o autor da fenomenologia Merleau-Ponty, acredita que:

o ponto de vista da criança pequena será sempre não-representacional, onírico e polimorfo – e, portanto, bem diverso do nosso. Isso nos leva ao encontro de uma criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir. (MACHADO, 2010, p. 119).

⁹ A teoria biológica do desenvolvimento infantil formulada por Jean Piaget corresponde aos períodos sensório-motor (0 – 2 anos); pré-operatório (2 – 7 anos); operatório-concreto (8 – 11 anos) e operatório-formal (12 – 14 anos).

¹⁰ A reprodução interpretativa reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, que começa na família e se espalha para outros ambientes à medida que as crianças criam uma série de cultura de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta. Em geral, a noção de reprodução interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social. (CORSARO, 2011, p. 56)

Deste modo, esta dificuldade dos adultos em considerar a criança como sujeito próprio traz um caráter compreensivo diante do desafio da relação entre educador e educando. Afinal de contas, lidar com outro ser humano que apresenta perspectivas racionais, emocionais e práticas diferentes daquela que é dominante, na figura do adulto normatizado, consiste em claro desafio.

Em síntese, na busca de respostas à minha inquietação inicial, a imagem de criança com a qual minha “membrana teórica” está lidando é aquela que se configura claramente como um sujeito social pleno e que como tal deve ser considerada e tratada por mais que este seja um posicionamento incomum em nosso atual contexto social. Desta forma, ainda que permeada pelas dificuldades desta escolha, encontro na valorização da cultura de infância o subsídio para uma prática docente desejada. Em outras palavras, uma docência cuja preocupação está na abertura ao encontro, no respeito à diferença da criança e na horizontalidade¹¹, pois a todo instante, nós somos co-criadores e corresponsáveis pelo desenvolvimento do nosso encontro.

Por fim, destaco a importância desta contextualização. Quando sabemos que existem diferentes imagens de uma criança e que estas são orientadoras da relação ensino-aprendizagem, seja na fala, na escuta, na observação, temos a chance de ter consciência da imagem que guia a nossa atuação trabalhando-a para uma convivência onde haja o menor espaço possível para desequilíbrios de poder, micro violências e o não reconhecimento do outro para além da nossa imagem projetada dele.

1.2 – Legislação da Educação Infantil: Criança, Eixos e Linguagem Artística.

Para a devida análise da legislação da educação infantil e os valores agregados a ela, faz-se necessário o conhecimento dos principais documentos que regem a educação infantil em âmbito nacional, estadual e local. No caso deste trabalho, encontramos estas informações, respectivamente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), uma referência na história da Educação Infantil brasileira, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009; no documento

¹¹ O termo horizontalidade pressupõe o desejo de uma relação que contesta a presença hierárquica e procura abolir a inferência vertical do poder. Para isto, na relação adulto-criança, conforme a poética da estudiosa Marina Marcondes Machado, a atitude fenomenológica frente às crianças ganha o apelido ou codinome de ‘agachamento’. Nas palavras da autora em seu blog: “Agachar-se é ir ao chão, ficar de cócoras, estar muito perto de onde a criança pequena está. Agachamento propõe ao adulto visitante do sítio agachar-se na direção das crianças, propondo a compreensão de um longo caminho de agachadas. Postura boa para brincar, agachar-se é tentar compreender a criança no seu ponto de vista; é fazer reverência ao modo de ser da criança, gesto de proximidade e de começo de alguma coisa... um agacho!”. Agachamento, Agachar-se, Disponível em <<http://agachamento.com>> Acesso em 29/11/2016.

Currículo em Movimento do DF construído através de plenárias, discussões de grupos de Trabalho do Currículo em parceria com as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e instituições educacionais tendo como base documentos norteadores advindos da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB); e o Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Infantil N° 4 no qual foi realizado o trabalho.

Com intuito de contextualização, no cenário nacional, é importante mencionar duas renovações ocorridas nas regras educacionais em 1996 com a publicação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A primeira mudança é que as instituições da primeira infância antes orientadas legalmente apenas aos cuidados de saúde e proteção¹², passaram a receber a incumbência educativa, ou seja, há apenas duas décadas que a primeira etapa da Educação Básica é representada pela Educação Infantil. Neste aspecto, é possível perceber as recentes influências históricas e sociológicas - anteriormente comentadas - que deram início à percepção da criança, independente da sua condição socioeconômica, como sujeito digno de seus direitos, sendo um deles a educação. Pela própria LDB, entende-se que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, Lei nº 9.394/96).

Sendo assim, a mudança estrutural, representada pela oferta do caráter educacional à primeira infância, passou a exigir a formação de profissionais competentes para esta área.

A segunda inovação diz respeito à obrigatoriedade do ensino de Artes na Educação Básica. Segundo o artigo 26, parágrafo segundo da LDB n. 9.394/96, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica¹³, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. ” (LDB n. 9.394/96). Sendo assim, a arte é disposta, finalmente, como forma de conhecimento ao invés de uma mera recreação. Ainda dentro deste artigo, o ensino de teatro, artes visuais e dança passou a ser obrigatório em maio deste ano (2016) com a Lei 13.278/2016 que trata destas linguagens como constituintes do componente

¹² Principalmente para as crianças pobres, a creche e a pré-escola eram vistas como lugares com a finalidade do *cuidar* em relação de parceria ou substituição do papel da babá.

¹³ Recentemente, este texto foi alterado pela Medida Provisória (MP) 746/2016 conhecida como a “Proposta de Reforma do Ensino Médio”. Neste caso, ela dispõe a saída da obrigatoriedade do ensino de artes no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica.

curricular ‘ensino da arte’ apresentada no § 6º do art. 26. O prazo é de 05 anos para que os sistemas de ensino da educação infantil programem a mudança.

Como desdobramento do artigo 26 da LDB, o aspecto artístico é disposto em diversas linhas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Na apresentação da concepção de currículo orientador da organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil, entende-se que este currículo¹⁴ se trata de:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, **artístico**, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 3º, grifo meu).

Logo em seguida, em seu artigo 4º, em termos de como a criança é conceituada, é muito importante perceber que o DCNEI está alinhado com as recentes pesquisas antropológicas e sociológicas da criança quando assume o aspecto realizador e ativo da mesma dentro de um pensamento que a considera como núcleo do planejamento:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, **centro do planejamento curricular**, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, **questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura**. (BRASIL, DCNEI, 2009, art. ° 4, grifo meu)

Pela lei, estas crianças, valendo-se dos princípios éticos, políticos e estéticos que devem consolidar a proposta pedagógica, têm como direito, a partir do valor estético, a oferta de experiências pedagógicas que estejam preocupadas com a “sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 6º). É justamente neste aspecto que o papel da linguagem artística é fundamental, pois estimula a valorização dos atos de criação:

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 88)

¹⁴ Embora seja este o termo utilizado no documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), alertam que o uso do termo currículo gera controvérsias, pois com a carga desta palavra aliada à escolarização tal como ocorrente no Ensino Fundamental e Médio, preferem-se as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’.

Ao pensarmos nos caminhos pedagógicos, é a partir deste entendimento que no artigo 9º do DCNEI, sabendo dos eixos norteadores da educação infantil nas interações e as brincadeiras como fundamentos a serem presentificados nas práticas, coloca-se a disposição obrigatória de promoção de experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25, 26 e 27, grifo meu);

Embora a opção pelo grifo em 8 incisos diga respeito àquelas experiências que significam ligações diretas com o ensino de teatro na Educação Infantil, inclino-me a acreditar que todos os 12 apontamentos acima possam configurar referência para a promoção de atividade teatral.

Sendo assim, delimitando agora o contexto do Distrito Federal, as referências do Currículo em Movimento do DF são pertinentes ao cumprimento destas experiências mencionadas, pois não apenas dispõe sobre a importância das múltiplas práticas e linguagens da criança (dentre elas a linguagem artística) como também apresenta um quadro organizativo das competências que podem ser desenvolvidas na área específica do teatro. Ademais, voltando um pouco à questão da concepção da criança, o Currículo também nos relembra que:

Para o Currículo, importa lembrar que a criança é um sujeito da história e da cultura, que as infâncias são plurais em suas expressões étnicas, estéticas e éticas. Se sempre existirão crianças, nem sempre existiu infância. Ou pelo menos, o "sentimento de infância". (CMDf, 2013, p. 17)

É deste modo que em convergência com a concepção da criança como sujeito da história e da cultura, a linguagem artística na educação infantil justifica-se no que tem potente: estimular o olhar para as crianças como criadoras e detentoras da mais absoluta capacidade expressiva. Em outras palavras, as crianças como participantes ativas do contexto sociocultural na família e na escola (absorvendo e compartilhando os elementos trocados e transformados em cada um deles), consolidando assim a noção da cultura de pares infantis. Segundo o Currículo em Movimento do DF,

A linguagem artística impulsiona o desenvolvimento da criança. O processo educativo envolve o produzir, o apreciar e o refletir, elevando a criança à condição de conhecedor, produtor e apreciador. O trabalho da Arte na escola desenvolve não apenas a dimensão estética e o apuramento da sensibilidade, mas também está voltado para a valorização das produções infantis e do direito à criação e expressão. (CMDf, 2013, p. 132)

No aprofundamento da linguagem artística, delimitando a área de estudo do vigente trabalho, ou seja, a área do teatro, o Currículo em Movimento do DF traz, então, como possíveis objetivos pedagógicos, experiências que contemplem:

Imitação de gestos, sons e movimentos; expressão vocal e corporal livre ou direcionada, de maneira lúdica, individual e coletivamente; ampliação progressiva das possibilidades de apreciação e dramatização de histórias, apresentações e jogos teatrais; exploração da expressividade (triste, alegre, bravo...) de bonecos e máscaras; criação e improvisação de situações cênicas em jogos de faz-de-conta; expressão do pensamento simbólico por meio dos discursos verbais e não verbais; conhecimento gradativo dos elementos visuais e sonoros da representação teatral: personagens, texto, caracterização, cenário e sonoplastia; participação na elaboração de cenários, figurino, maquiagem e roteiros cênicos em situações de dramatização de histórias conhecidas ou inventadas pelo grupo; aquisição de noções de plateia e artista por meio de jogos teatrais e de faz-de-conta; participação em jogos teatrais com sombra, pantomima, fantoches, bonecos, máscaras; observação e contato com artistas e suas obras, com ênfase na cultura nacional. (CMDf, 2013, p. 142).

Não menos importante, chegamos ao Projeto Político-Pedagógico da escola que representa o documento norteador do próprio local onde foi realizado o trabalho.

No primeiro dia que entrei no Centro de Educação Infantil 04 e conversei com a coordenadora, ela me alertou sobre a preocupação das mães e pais em alfabetizar a criança e as insistentes cobranças dos mesmos se o (a) filho (a) já está lendo, quando vai ler, quais categorias de palavras vão ser estudadas, etc. A profissional percebia que uma das funções dela era acalmar esta ansiedade. Para ela, sendo o contexto da brincadeira

um campo de alta prioridade na etapa da Educação Infantil, a preocupação com o letramento não deveria tomar a proporção identificada nas conversas com as famílias. Sendo assim, ela chegou a dizer: *"Essa é a fase do corpo! As crianças precisam brincar..."*. No caso, felizmente, a postura da profissional supracitada está não apenas alinhada com os documentos legisladores em nível nacional, como também encontra coerência com o Projeto Pedagógico Político da escola quando diz:

A organização curricular do CEI 04 DE TAGUATINGA **prioriza** a brincadeira como espaço de socialização e de construção capaz de desenvolver todos os sentidos da criança. O ato de brincar não visa apenas o desenvolvimento escolar da criança pedagogicamente, mas a oportunidade de adquirir experiências e vivências da realidade fundamentais na construção do ser. **Por meio da brincadeira ela se comunica com o mundo e se expressa, não se constituindo assim como simples passatempo.** (PPP-CEI 04, 2016, p. 54, grifo meu)

No tocante a linguagem teatral, o PPP não cita o termo “artes cênicas”, mas traz uma menção à palavra “teatro” quando o coloca dentro da perspectiva de passeios pedagógicos realizados bimestralmente para lugares que despertem o interesse das crianças com objetivo de “de promover a socialização; ampliar as possibilidades e comunicação e expressão; estabelecer contato da criança com o meio; auxiliar no desenvolvimento da criatividade e imaginação, a atenção e o raciocínio.”. (2014, p. 36)

Na Educação Infantil, o termo que normalmente está atrelado ao fazer teatral é o faz-de-conta, que embora mencionado anteriormente no Currículo em Movimento do DF, também não está disposto nas linhas do PPP da escola.

Podemos encontrar a referência à brincadeira de faz-de-conta no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) que a considera uma atividade de importante expressividade entre e com as crianças:

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. (BRASIL, 1998, p. 22)

Sendo assim, sob o guarda-chuva do teatro, tendo o *faz-de-conta* como um “brinquedo performático da elaboração de mundos ficcionais” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 76) cujas crianças transformam suas referências em narrativas partilhadas, é interessante que se tenha um olhar atento e sensível ao que a linguagem teatral pode oferecer em termos de ampliação de referencial estético, verbal, gestual e

sonoro das crianças pequenas que se utilizam dos seus próprios elementos corporais, bem como de elementos externos a elas como adereços, figurinos, objetos cenográficos, etc., para dar vida às diversas personagens possíveis.

Por fim, em diálogo com a valorização do conceito de cultura de infância exposta no primeiro tópico deste capítulo e este agora com a apresentação da literatura dos documentos oficiais no que diz respeito à expressividade, consolida-se a clareza acerca da importância de um espaço educativo onde a criança pequena além de ser considerada como sujeita ativa e criativa, deve ter por direito o acesso às múltiplas práticas e linguagens expressivas com seus pares constantemente - destacando-se, aliás, os eixos norteadores das interações e as brincadeiras como estimuladores deste cenário. Entende-se, assim, que podemos encontrar na linguagem artística uma experiência que proporcione à criança a ressignificação dos códigos estéticos, das percepções emocionais sobre o eu, o outro e o mundo indo rumo a uma formação de si mais aberta às diferenças e referendada, inclusive, pelo alfabeto teatral como área de conhecimento.

Uma vez que encerro a apresentação da literatura oficial pertinente ao campo das leis e orientações nacionais para a educação no Brasil, com enfoque na linguagem teatral na educação infantil, dou continuidade ao percurso no próximo capítulo rumo ao universo da escola e das minhas expectativas em relação aos encontros com as crianças pequenas. Para tal, no próximo capítulo, serão abordadas concepções comuns do fazer teatral na educação infantil e as colaborações do teatro como forma de expressão nesta faixa etária.

CAP. 2 – EU QUERO BRINCAR DE TEATRO!

Pensar na práxis da docência da linguagem teatral na educação infantil apresentou-se desde o início como um caminho desafiador, pois até então, no decorrer da graduação, não me recorde de ter sido apresentada à possibilidade de atuar com crianças pequenas, visto que no campo do ensino da licenciatura na educação formal os níveis que mais ficam em voga são, hierarquicamente, o ensino superior, médio e fundamental. Acredito que este cenário seja alimentado pela, até então, ausência de obrigatoriedade do ensino de teatro na fase pré-escolar¹⁵, bem como de outras disciplinas isoladas a considerar que a incumbência do ensino-aprendizagem na educação infantil, em todas as dimensões necessárias para o desenvolvimento holístico da criança, costuma estar nas mãos de um único profissional: o (a) pedagogo (a)¹⁶.

Primeiramente, faz-se necessário a definição de Educação Infantil: este é o período que compreende “a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos” (DCNEB, 2013, p. 36). No caso deste trabalho, a atuação foi exclusivamente voltada a Pré-Escola, portanto, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Antes mesmo do início do estágio, ao pensar sobre como seria a elaboração da minha experiência, algumas inquietações habitavam meus pensamentos: a curiosidade sobre o lugar que eu estaria durante meses, o que pensavam sobre o teatro na educação infantil, quais reflexões haviam sido feitas por outros artistas-pesquisadores da área das artes cênicas, quais modelos de atuação seriam inspiradores, entre outros.

Em virtude dessas indagações, apresento os três tópicos que compõem este capítulo:

- 1) **Contexto Escolar:** Identificação da escola, dos participantes e expectativas;
- 2) **O ‘Teatrinho’ Educação Infantil:** a visão sobre a prática do teatro na primeira fase da Educação Básica;
- 3) **Teatro: uma brincadeira muito séria (como todas as outras!):** a conexão entre arte teatral e brincadeira;

¹⁵ Conforme capítulo anterior, a obrigatoriedade do ensino de teatro foi promulgada recentemente na Lei 13.278/2016 deste ano (2016) que tem ainda o prazo de cinco anos pra ser efetivada.

¹⁶ Importante lembrar que, nos últimos anos, os profissionais da Educação Física conseguiram marcar a sua importância e encontram-se também presentes na Educação Infantil em caráter formal. No Centro de Educação Infantil 04, um horário era reservado fora da sala de atividades para a psicomotricidade.

2.1 – Contexto Escolar

O Centro de Educação Infantil 04 – CEI 04 de Taguatinga - localiza-se em zona urbana de Taguatinga Norte, cidade do Distrito Federal, compreendendo um terreno de aproximadamente 4.500m². O funcionamento da escola é de 05 horas por turno (25 horas por semana/turno). O turno matutino é de 07h30 às 12h30 e o vespertino de 13h às 18h. No caso, estive presente no turno da tarde, normalmente após o intervalo entre 15h40 e 17h30.

A instituição educacional tem quase 50 anos de história, tendo sido inaugurada em 1968, começando suas atividades, efetivamente, em abril do mesmo ano. Inicialmente, chamada de Escola Classe 23 de Taguatinga, atendia alunos de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Há 12 anos, em 2004, passou a atender somente a Modalidade de Educação Infantil. Em 02 de maio de 2005, conforme Portaria nº 126 da Secretaria de Estado de Educação do DF, foi oficialmente transformada em CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 04 DE TAGUATINGA e, desde então, é uma escola inclusiva que atende uma média de 374 crianças ao total com 15 turmas em cada turno – a instituição atende crianças com necessidades educacionais especiais de 0 a 03 anos, de acordo com o Programa da Educação Precoce.

Esta mudança foi uma tentativa governamental de se diminuir a vulnerabilidade dos pré-adolescentes e adolescentes à violência, pois a Praça do DI, onde a escola é localizada, ao dispor de quadras de esportes, parquinhos e pista de skate em seu território, fazia com que os jovens matassem aulas nas proximidades ou se juntassem no local em horários extraclasse tornando-se alvos da criminalidade e da violência, bem como de potenciais atuantes nessas atividades ilícitas. Com as crianças pequenas, isto muda de figura, pois a mobilidade delas é exclusivamente dependente de um adulto responsável que as entrega e busca no ambiente escolar.

A escola foi escolhida com base na maior proximidade geográfica da minha residência e atendimento aos pré-requisitos de busca, sendo eles a educação infantil como etapa de ensino de atuação (crianças de 0 a 5 anos) e existência de projeto associado à linguagem teatral. Felizmente, além da oferta desses tópicos, ocorreu uma excelente receptividade por parte da diretora e outros (as) funcionários (as) da escola em questão de atenção e generosidade diante da minha presença. Embora, todos/as estivessem envolvidos em seus afazeres, o cuidado e atenção a mim dirigidos eram constantes.

O projeto associado com a linguagem teatral trata-se do projeto ‘Encantamento’ sob a coordenação da professora Miriam Ferreira que objetiva a provocação do interesse pela leitura e o desenvolvimento da oralidade através da contação de histórias da literatura infantil. No contexto escolar, a partir deste trabalho, nota-se grande aceitação e promoção de vínculos afetivos na escola entre o corpo docente e discente.

Depois de um período de observação no ‘Estágio Supervisionado 1’, deu-se início as negociações com a escola para o ‘Estágio Supervisionado 2’. No caso, acertou-se um horário semanal em cada turma onde eu pudesse realizar minhas propostas metodológicas na área do teatro em horário não conflitante com as atividades pedagógicas das professoras. Logo, sabendo-se que diariamente as turmas tinham horários pré-definidos de saídas do ambiente formal de atividades para lugares como o parquinho, pátio, Flamboiã¹⁷, declarei a preferência de atuação nestes espaços livres da limitação física imposta pelas paredes e fui atendida. No caso, recebi o “Flamboiã” - após o intervalo de segunda a quinta-feira em turno vespertino.

Cada turma tinha em torno de 15 crianças que variavam no equilíbrio de gênero, ou seja, maioria de gênero feminino em uma turma, do masculino em outra ou de equidade. Sendo assim, não foi percebida uma rigidez organizacional neste aspecto que pudesse ter tido o cuidado, por exemplo, na garantia de um número igual de meninos e meninas numa mesma turma.

Por fim, remarco o contexto formativo ao qual estive inserida: o estágio supervisionado. Esta fase da graduação acadêmica configura-se como um período de prática para que um indivíduo se habilite ao exercício de um ofício, sendo assim uma grande oportunidade de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação acerca das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças pertinentes ao indicado campo de ação profissional.

Dessa maneira, o resgate das concepções de infância e criança e a contextualização dos documentos legislativos regentes da educação infantil no capítulo anterior embasam a base pedagógica da minha atuação docente. E é agora sobre este terreno que os próximos tópicos serão desdobrados - a começar pelo modo como é vista a linguagem teatral na educação infantil e que acaba por influenciar diretamente no modo como esta área do conhecimento é contextualizada, fruída e praticada.

¹⁷ Espaço aberto que leva este nome por conter uma espécie da exuberante árvore Flamboiã cercada por um gramado, horta, mesas e cadeiras de cimento coloridas e quadra de esportes.

2.2 – O ‘Teatrinho’ na Educação Infantil

“(...) a educação artística deve ser, acima de tudo, a educação dessa espontaneidade estética e dessa capacidade de criação cuja presença a criança pequena já manifesta; e ela não pode, menos que qualquer outra forma de educação, contentar-se na transmissão e na aceitação passiva de uma verdade ou de um ideal já elaborados: a beleza, como a verdade, só vale quando recriada pelo sujeito que a conquista. ”

Piaget

Conforme dito anteriormente, este tópico caminha na direção de situar o leitor acerca da expectativa a respeito da função do teatro na educação infantil por parte do quadro escolar, pois esta perspectiva costuma contaminar o propósito do plano de curso e a abordagem metodológica da vivência teatral ministrada pelo profissional envolvido. No meu caso, diante deste propósito, eu retomo ao marco zero demarcado nas primeiras vezes em que meus pés pisaram os espaços educacionais onde eu buscava autorização para a recepção do meu estágio.

Logo no início, durante as visitas às instituições, eu pude notar, claramente, que o anseio sobre a minha atuação se relacionava à capacidade estética de conduzir crianças para uma boa apresentação ao público interno e externo. Sob esta perspectiva, escutei de professoras e supervisoras: "Ah, que ótimo! Seria bom termos um espetáculo bonito para mostrar aos pais...", "A gente aqui não entende nada de teatro, sabe? Se tivesse alguém assim que nem você que soubesse fazer com as crianças um teatro no dia da família seria bom para a gente!" ou "A gente até tenta fazer peças aqui no final do ano com as histórias clássicas do Natal, mas não tem alguém que entenda mesmo do assunto pra ficar bem feito... Elas ficam tão lindas! Gostaríamos de fazer de novo! As mães e os pais adoram!".

Estas falas me chamaram muita atenção, pois sinalizavam uma direção oposta sobre como eu já pensava o exercício da linguagem teatral na educação infantil. O que eu mais queria eram encontros com as crianças que valorizassem a potência criativa delas. Todavia, o que pareciam esperar de mim, enquanto professora de teatro, era uma condução das crianças rumo a um modelo de representação teatral reconhecido pelo público familiar e escolar. Em outras palavras, ainda que houvesse, da minha parte, a consciência do meu papel - de quem tem o conhecimento teórico e prático sobre a

linguagem teatral - o meu intuito era fugir de um protagonismo docente e estabelecer o caráter colaborativo do processo de ensino-aprendizagem.

Longe de distribuir modelos, o importante, a meu ver, estava na expressão simbólica individual e coletiva apoiada na valorização da capacidade criativa das crianças. Infelizmente, as concepções atreladas ao discurso das falas supracitadas, além de evidenciarem uma desconsideração com a imagem da criança como sujeito ativo em seu fazer, também apontam uma desatualizada noção a respeito da vivência teatral a serviço de um resultado subordinado a um padrão referencial. Neste contexto, parece não existir uma revisão recente sobre o saber da infância e da criança como produtora de cultura, visto que o teatro é tratado como um produto de consumo e visibilidade alinhado à perspectiva da criança como um objeto de fofura e, portanto, paparicação – indicando assim, conforme observado no capítulo 1, a influência que as noções preconcebidas têm no dia-a-dia profissional.

Cabe salientar que em nenhuma das falas o foco apresentou-se no processo de formação na linguagem teatral em sua potência de desenvolvimento expressivo, criação artística e sensibilidade estética por parte das crianças.

Peter Slade, autor de “O Jogo Dramático Infantil” (1978)¹⁸ apresenta posicionamento ferrenho contra qualquer estímulo às apresentações:

Não encoraje a exibição. Partilhe o bom êxito [da criança]. Não lhe dê atenção excessiva. (...) Não encoraje ideias de teatro em anos precoces. Todo o mundo trabalha no Jogo Dramático Infantil. Normalmente não existe público. O público acarreta acanhamento. Não force uma criança a participar. Não ridicularize qualquer esquisitice dramática ou tentativa de dança. (SLADE, 1978, p. 31)

Em concordância com Slade, no ensino de teatro na educação infantil, ainda que as apresentações finais venham a constituir o processo formativo¹⁹, acredito numa proposta pedagógica onde a finalidade máxima e obrigatória não esteja na qualidade

¹⁸ Peter Slade, ligado à corrente inglesa do drama, escreve a obra original sobre o drama infantil, ‘The Child Drama’, em 1954. Após a positiva repercussão e pedidos de uma versão abreviada, Slade publica quatro anos depois ‘An Introduction to Child Drama’ (1958) que corresponde, então, à tradução e publicação no Brasil em 1978 de “O Jogo Dramático Infantil”.

¹⁹ A meu ver, mais importante do que a eliminação da apresentação, trata-se de tê-la como possibilidade de culminância do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a análise e revisão da prática em seu aspecto ético, criativo e de reconhecimento com foco na trajetória de aprendizagem. Algumas sugestões na obra de Machado: “(...) se queremos mostrar o que está sendo vivido por um grupo, pode-se chamar os alunos da sala ao lado e fazer para eles um trecho ou fragmento da aula daquele dia; pode-se convidar as outras crianças para uma aula conjunta; e pode-se, especialmente, trabalhar o ponto de vista da comunidade de pais para que enxerguem, no processo criativo, a beleza e a intensidade do momento vivido. (MACHADO, 2010, p. 129, 130)

estética do trabalho resultante, mas sim na valorização do percurso vivencial da criança em contato criativo e sensível com seus pares. Vera Bertoni Santos (2002) conta:

(...) pude verificar que a preocupação precoce com o ‘resultado’ das representações desconsidera o fato de que as crianças ainda não possuem a necessidade de comunicação ator-espectador, o que se reflete na postura autoritária e na busca de ‘transmissão’ de padrões estéticos adultos, já elaborados, que devem ser reproduzidos, em detrimento da participação ativa e criativa do grupo de crianças. Estas parecem desempenhar o papel secundário nas montagens. (SANTOS, 2002, p. 117)

Sendo assim, conforme estudos de Santos (2002), quando o foco está na apresentação, temos algumas implicações tais como o protagonismo na criação por parte de quem conduz a obra na figura do adulto (acentuação de pensamento egocêntrico na medida em que são bloqueadas as possibilidades de interação entre as próprias crianças) e representação fiel de materiais veiculados na mídia (o que converge na subordinação de padrões referenciais e no modelo epistemológico empirista ou teoria pedagógica diretiva baseada no caráter de treino, reprodução e repetitividade).

Faz-se importante ressaltar que esta confusão de tratamento sobre os objetivos da prática da linguagem teatral com a criança pequena, encontra também grande fundamentação na dicotomia entre o teatro e o drama na educação:

Brian Way, o discípulo de Slade, acentuou a dicotomia, afirmando que “... há duas atividades que não podem ser confundidas - uma é teatro e a outra é drama [...] teatro está voltado à comunicação entre atores e platéia; drama se concentra na experiência dos participantes, independente de qualquer comunicação para espectadores”. (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 55)

Aliás, foi com esta concepção como ponto de partida que Santos iniciou a sua pesquisa intitulada “Brincadeira e conhecimento – do faz-de-conta à representação teatral”:

Ao pesquisar a gênese do processo de construção do teatro pela criança, procurei investigar as primeiras manifestações da capacidade de representação dramática (o jogo simbólico ou faz-de-conta) de caráter espontâneo, subjetivo e individual, em contraposição à representação teatral, considerada um progresso em relação àquele simbolismo lúdico inicial e, nessa medida, mais intencional, objetiva e coletiva. (SANTOS, 2002, p. 21).

Sendo assim, ao considerar que antes mesmo da formação profissional e com ela as reflexões advindas da área da psicologia, pedagogia e artes cênicas (por exemplo, nas figuras de Piaget, Kishimoto ou Slade), sabe-se que todos os conceitos que recebemos ao longo da vida são apreendidos a partir das vivências de cada um. Portanto, este caráter específico do drama na educação é, aqui no Brasil, em termos de senso comum,

bastante desconhecido para quem escuta a palavra “teatro”²⁰ e tem o acesso imediato às referências de palco, espetáculo e exibição. Ainda para Slade:

Nessa brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos, que fizeram surgir uma nova metodologia: “Jogo Dramático”. Este sempre nos pareceu um bom termo, pois ao pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama* no sentido amplo e *teatro* como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança quando ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra *drama* no seu sentido original, da palavra grega *drao* – “eu faço, eu luto”. (SLADE, 1978, p. 18)

Infelizmente, os indivíduos que compõem o ambiente escolar, dentre adultos e crianças, estão bastante contaminados pela membrana deste ‘teatro como é entendido pelos adultos’ – o que se pode aferir, conforme conclusões do estudo de Santos (2002) apresentado anteriormente, prejuízo à percepção teatral como um espaço de expressividade dramática natural, portanto, de instância integradora da vida.

Como resultado, uma vez que foi notada a proposição deste caminho da apresentação do ‘teatrinho’ como possível gerador de impasses em relação à promoção de um espaço de valorização da escuta, do coletivo e da criação artística, eu optei por não correr riscos. De tal forma que tive a clareza da minha prática não ter como finalidade, de modo algum, a busca de um resultado estético da obra teatral para exibição diante da comunidade escolar e/ou familiar.

Tendo isto em vista, o próximo tópico discorrerá sobre o entendimento da vivência teatral na educação infantil como uma brincadeira preocupada com a expressividade, imaginação, concentração, intuição, linguagem e movimento desligada de uma relação intencional de aprimoramento, comunicação e aprovação acerca do que é trabalhado. Em outras palavras, o exercício teatral como brincadeira simbólica [faz-de-conta/jogo dramático] ao invés de brincadeira com regras [representação teatral].

Antes de ir adiante, escolho a seguinte citação com caráter de síntese do percorrido até aqui:

O teatro pode ser não apenas para a exibição de produtos finais, mas de contar contos que envolvem universos sensíveis e simbólicos que reúnem jogo e exploração com personagens, conflitos e soluções que podem ser realizados no tempo presente e não com a expectativa de encenação para os pais e demais familiares em datas festivas. (GOBBI, 2010, p. 16)

²⁰ A própria origem do termo revela esta concepção, pois deriva do grego theatrón, que significa “lugar para contemplar”.

2.3 – Teatro: uma brincadeira muito séria (como todas as outras!)

“O homem chega a sua maturidade quando encara a vida com a mesma seriedade que uma criança encara uma brincadeira.”

Nietzsche

Por certo já fomos advertidos com a frase: “Acabou a brincadeira! Agora está na hora de fazer algo sério...”. Geralmente esta intervenção aparece no momento em que a criança (ou adulto) está numa atividade percebida como um momento lúdico²¹. Repetida continuamente na sociedade contemporânea ocidental, esta concepção revela a tendência na diminuição de experiências onde possamos entrar em contato com a dimensão do prazer proporcionado pela brincadeira e vivenciá-la com tamanha coragem e dedicação que, de modo algum, significa excluir a característica da seriedade.

Nos meus caminhos iniciais, como estudante da linguagem teatral no curso Teatrando Montagem (experiência formativa mencionada na introdução deste trabalho), a diretora Adriana Lodi me assistiu num exercício de improvisação teatral e me revelou: “O problema é que você não sabe errar! Aprenda! ”. Para quem foi treinada para o acerto, estas palavras desenhavam um contrassenso enorme. Com o tempo, fui entendendo que o pedido dela estava relacionado com a libertação da minha imaginação para além do vício da racionalização.

Ir aos poucos, descobrindo na pele, que não existia nem “certo” nem “errado” revelou-se uma conquista impactante. Entendi que apenas com a quebra de paradigma, rompendo o padrão de uma forma ideal, tornava-se possível desfrutar da experiência expressiva na sua condição de presente, novidade e inventividade - elementos estes temerosos e escassos ao contexto educacional tradicional, no entanto desejosos e pertinentes ao desenvolvimento da arte dramática.

Enquanto estudante da educação básica brasileira, este foi mais um acontecimento que me revelava o caráter do meu percurso na escola, estabelecido sob o monopólio da razão e do acerto, em oposição à experimentação e a sensibilidade. Durante os meus 19 anos de vida, eu me percebia muito distante de fazer qualquer coisa onde eu não me perguntasse “isto me serve pra que? ”. Ou ainda, diante do pedido da

²¹ Segundo o dicionário Michaelis, o termo *lúdico* é: 1 - Relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos; 2 - Relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte; 3 - (pedagogia). Relativo a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo. Para maior aprofundamento, recomendo o livro “Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura” (1938) escrito por Johan Huizinga.

diretora Adriana Lodi para apresentar uma cena, minha reação incrédula ao escutar: “Não, Jessica. Não tem roteiro. É criação sua! ”.

Diante destes impactos, eu sentia que uma mudança era urgente! Eu precisava aprender a brincar, improvisar e experimentar. Minha missão era conseguir me relacionar com o mundo pela lente da criança brincante, ou seja, como uma rede de elementos com todas as possibilidades pra acreditar, interagir, tocar, cheirar, colocar na boca, tropeçar, cair, levantar, chorar, sorrir, alterar, vincular-se, desgarrar-se, correr, pular, sentar, deitar, rolar, fazer conexões, desenhar, cortar, colar, pintar, sentir, modificar, dizer ‘sim’, dizer ‘não’ e etc. Em suma, conhecê-lo pela primeira vez e, portanto, ganhar novas percepções. Esta predisposição é aspecto da ludicidade:

A dimensão da experiência e o chamado à sinestesia percorrem a ludicidade e a alteridade, dois pontos que vem sendo ressaltados no contexto da educação de crianças. Pensar a outridade nesse contexto educacional, que valoriza o lúdico, é perceber a maneira única de cada criança lidar com a atividade proposta, com tudo que ela traz de potência e limitação, respeitando e valorizando criança e o seu modo de se relacionar com o mundo. O lúdico traz a percepção e o descobrimento do sujeito via som, tato, paladar, olfato e visão, moldando o modo como algo será apresentado e, portanto, experienciado. (ALTEMAR, 2016, p. 2)

Em virtude disto, a linguagem teatral no ambiente escolar ao prezar pelos mesmos princípios da ludicidade na experimentação de diversos eus, configura-se como: “(...) forma única de pensar, transitando pela arte plástico-visual, musicalidade e pelo movimento-gesto, sugerindo uma forma não diretiva de representação da ideia. ” (ALTERMAR, 2016, p. 2).

Este estado de quebra de anestesia na relação com o mundo pautada pela pulsão do desejo revela-se, a meu ver, como ponto de partida da experiência. E, como demonstra Vigotski e Luria, a criança alimentada pelos desejos, experiência e fantasia, abastece a faculdade inventiva em seu aspecto de credibilidade de um modo inigualável:

Nenhum ator é capaz de “representar” de maneira tão convincente quanto uma criança. De fato, a criança olha para o toco de pau, mas vê uma boneca, a criança atribui aos objetos mais primitivos as qualidades que são ditadas por seus desejos, sua experiência e sua fantasia. (VIGOTSKI; LURIA; 1996, p. 160).

Nesta citação, cabe a reflexão sobre a discrepância entre aquele indivíduo que, ao longo dos anos, recebeu uma série de conceitos de ‘certo’ e ‘errado’ nos acontecimentos cotidianos limitando-o a uma forma ideal e a criança quem se permite ao risco de experimentar, portanto, ao risco do “erro” e da entrega com muito mais espontaneidade visto que não lhe foi imposta uma carga de limites baseada nas regras de

convivência social. Enquanto o adulto limitado pela ‘verdade’ de que o toco de pau não é uma boneca, a criança defende na relação com o objeto de que existe uma boneca em suas mãos – ainda que saiba que não o é.

É é neste ponto que se faz necessária a problematização da doença atual junto à visão da linguagem teatral na educação como saída. Nos dias de hoje, embora seja reconhecido (em âmbito teórico) este terreno fértil da potência criadora na infância, as crianças da sociedade ocidental contemporânea do século XXI (na prática) estão cada vez mais distantes desta concepção. Isto pode ser explicado devido à inserção num ambiente social e educacional extremamente mediatizado promotor de diversas corridas individualizadas que objetivam uma chegada ao topo do sucesso na carreira profissional, na conta bancária, nos padrões de beleza ou na fama. Ou seja, são sugeridos os modelos dominantes sobre o que se deve comer, vestir, comprar, usar, assistir, pensar, etc., e afastam a dimensão do pensamento crítico e da ludicidade com seus jogos, brincadeiras, brinquedos, expressões artísticas e sensoriais.

É então, que a linguagem teatral pode significar uma prática de suma importância no desenvolvimento das noções de imaginação, autoconhecimento, coletividade, expressão criativa e desenvolvimento da dimensão simbólica e dos valores sensórios e estéticos – elementos condizentes a todo ser humano em sua integralidade.

No nosso caso orientado para a criança, em virtude da importância da brincadeira (apresentado anteriormente como um dos eixos da Educação Infantil) e do aspecto simbólico, observa-se uma relação clara entre a brincadeira e a atividade dramática que pode ser demonstrada a partir das ideias de Lev Vigotski:

A representação teatral está mais próxima e mais diretamente ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística. Ela é raiz de toda a criatividade infantil e por isso é a mais sincrética, isto é, contém em si elementos das várias modalidades de expressão artística. (...) é fonte de inspiração e de material para os diferentes aspectos da criatividade infantil (VIGOTSKI, 2014, p.89).

(...) para ele, a arte teatral constitui-se uma atividade própria da infância, pois assim como a brincadeira, o teatro proporciona maneiras diferentes de apropriação de papéis sociais pela criança e da recriação destes, produzindo novos significados, sem que haja um tensionamento excessivo de sua psique. (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 24)

Portanto, quando ganhamos a consciência da atividade teatral como uma atividade própria da infância, podemos, diante de uma criança expressando-se dramaticamente, ter a clareza de que este comportamento na educação infantil está relacionado com a brincadeira e o desenvolvimento da expressividade.

Similarmente, Peter Slade afirma sua concepção a respeito do caráter vital do jogo dramático para a criança como:

(...) uma forma de arte por direito próprio; não uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos. (...) O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. (...) a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. (SLADE, 1978, p. 17, 18).

Partindo da apropriação do drama infantil como ‘A Arte de Viver’²², entende-se que o brincar imaginativo por meio do seu caráter de ensaio da vida é de extrema importância e que cabe ao professor o estímulo à reflexão desta vivência como aprendizagem:

Bolton (1979) leva isso um estágio adiante e argumenta que todo brincar sociodramático²³ e todo o teatro são uma metáfora para a vida das crianças, e que a função do professor é tornar as crianças capazes de refletir a importância do seu brincar, de modo a aprender com ele. (BOLTON, 1979, apud KITSON, 2006, p. 112).

Tendo isto em vista, a partir desta percepção da criança - presente na comunidade a conhecer, observar, assimilar e interpretar o seu modo de vida - neste tipo de brincadeira imaginativa que a preocupação pedagógica começa a se desenhar.

Pupo (2010) aponta que o grande milagre do fazer teatral, que por si só o justificaria integralmente, é a relevância de nos colocarmos no ponto de vista do outro e vemos o mundo com os olhos emprestados, afinal de contas, mesmo que tenhamos referências enriquecedoras através dos suportes da literatura e do audiovisual, o grande diferencial da presença teatral é experimentá-lo no próprio corpo.

Uma criança que é estimulada a enriquecer o seu vocabulário estético exposto na corporeidade produtora de imagens estáticas ou em movimento, expressões faciais, produção de sons, entre outros tópicos, trata-se de uma pessoa com uma noção de si privilegiada. Ao vivenciar situações ou personagens que ela não teria oportunidade de experimentar de outra forma, amplia-se a percepção de si e do meio circundante. Afinal de contas, provocar no próprio corpo outro modo de andar, olhar, falar, pensar, etc. é enriquecedor no campo da percepção social. Tendo isto claro, sabendo da importância

²² “Para Slade, afirma Bolton, ‘drama’ era a palavra que melhor descrevia a ‘Arte de Viver’ [...], representava qualquer atividade espontânea gerada pela própria criança em busca do ‘fazer’”(BOLTON, 1998, 121).” – Citação retirada do verbete ‘Drama na Educação’ no Léxico da Pedagogia do Teatro.

²³ De acordo com Peter K. Smith, em “O brincar e os usos do brincar” (2006), O ‘brincar sociodramático’, conceito originário da terminologia da psicologia, compõe o território do ‘brincar simbólico’ definido por Piaget (1951) lado-a-lado com a brincadeira de faz-de-conta e da fantasia.

da linguagem teatral para a criança pequena (bem como a todas as outras fases da vida humana), dois tópicos são importantíssimos: liberdade e referências.

No âmbito da liberdade, Gobbi (2010, p. 16) traz importante registro do diretor inglês, Peter Brook, ao dizer que qualquer espaço vazio pode tornar-se um palco. Este é um componente inspirador quando pensamos no espaço formal do ato educativo, pois basta, então, que na figura de docentes, façamos a ativação destes terrenos que, podem, por exemplo, virem à tona nos momentos performativos da criança. A meu ver, inspirada em Marina Marcondes Machado (2010), um exemplo interessante seria olhar para aquela cena da criança vista como “birra” e “manha” e enxergá-la como um artista que combina todo o tipo de referências que recebe do meio e transforma ação, ou seja, de algum modo colocar a lente estética e se questionar a respeito da criação da criança. Com quais elementos ela criou esta cena? Que pulsão está sendo trabalhada? O que podemos aproveitar disto?

No aspecto das referências, temos o artigo de Parizzi (2006, p. 44), a respeito do canto espontâneo da criança de 0 a 6 anos, quando relata que da mesma maneira que os brinquedos e demais objetos podem ser rearranjados de várias maneiras, criando brincadeiras diversas, a criança também faz isso com os sons que escuta. De tal forma, me aproveito deste argumento para conectá-lo a linguagem teatral, afinal de contas, é perceptível a repetição deste processo combinatório de referências também no campo da dramatização. Por exemplo, a criança quando assiste os adultos reagindo ao mundo pelas emoções do amor, raiva, apego, ciúmes, agressividade, ternura, etc., dispõe de um quadro de correspondências a serem utilizadas intuitiva e conscientemente na brincadeira de faz-de-conta de personagens diversos em seus matizes emocionais.

Sendo assim, diante da condução pedagógica da liberdade expressiva e do manejo das referências, Gobbi (2010, p. 16) nos lembra de que é preciso refletir sobre como as crianças podem constituir um alfabeto teatral, “segundo o qual passam a conhecer e criar códigos, gestuais, vocabulários próprios cabendo aos adultos que valorizem experiências garantindo que as mesmas emergam entre as crianças de todas as idades.”. Portanto, o papel da mediação entre o conhecimento da linguagem teatral e as crianças é fundamental e pontual, pois a valorização e provocação desta expressão são elementos componentes de uma habilidade pedagógica efetiva no encontro entre professor(a) e criança.

Da mesma forma, Kishimoto, do campo da pedagogia, e Pupo, referência na pedagogia teatral, dispõem:

Se a criança age livremente no jogo²⁴ do faz-de-conta dentro de uma sala de educação infantil, expressando relações que observa no seu cotidiano, a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras. Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. (KISHIMOTO, 2011, p. 22)

A ludicidade, a capacidade de transformar, de fazer um objeto virar uma bandeja onde eu sirvo um belo coquetel, constituem situações de puro jogo, ou se quisermos de puro teatro. Nosso desafio [do professor(a)] é trabalhar com metodologias, processos, procedimentos que tragam à tona essa dimensão de transformação, de metáfora que o jogo acarreta, e que configuram o essencial do teatro desde que o mundo é mundo. (PUPO, 2010, p. 15)

Diante de todos os aspectos dispostos neste tópico junto ao modo como o teatro é visto na educação infantil no tópico anterior, caminho para o encerramento deste capítulo ao lembrar quando no meio da graduação, na aula de 'Metodologia do Ensino do Teatro 1', eu tive um insight: "Uau! Então, meu objetivo geral como professora não é obrigatoriamente ensinar os estudantes a se apresentarem como intérpretes profissionais, mas sim, despertar a consciência e a sensibilidade deles para a própria capacidade expressiva!!!".

Além da mediação do conhecimento a partir dos modos pedagógicos do ensino teatral, o que começava a se mostrar ali como elemento fundamental eram o encontro e a disponibilidade da troca a serviço de um despertar destes alunos para os seus corpos, sentidos, espaços, habilidades estéticas, significações, símbolos, quereres, potências, impulsos, entre outros. De certo, eu estava percebendo um processo de ensino-aprendizagem que me interessava em participar!

Diante deste alívio, me apropriei melhor do meu objetivo pelo qual eu estava implicada no processo de ser uma professora de teatro. Escolho apresentar este objetivo nas palavras de Perebolli (2013), retiradas de seu artigo "Formação de Professores - Uma experiência teatral lúdica":

Provocar deslocamentos. Mudar as coisas de lugar. Promover espantos. Despertar a imaginação. Distorcer o olhar. Interromper as ações mecânicas. Possibilitar experiências. Abrir espaço. Dar-se tempo. Permitir o sensível. Brincar com o sério. Jogar para o alto. Pintar outras possibilidades. Dançar o risco. Atuar em outras áreas. (PEREBOLLI, 2013, p. 219)

²⁴ Alguns autores utilizam 'brincadeira de faz-de-conta'. Sobre as diferentes terminologias, ao longo dos meus estudos, na área da educação infantil e da pedagogia do teatro, pude notar de maneira confusa o uso das palavras 'brincadeira', 'brinquedo' e 'jogo' como sinônimos. Para maior aprofundamento recomendo os livros "Jogo, brinquedo, brincadeira e educação" (2011) e "O Jogo e a Educação Infantil" (1994) de Tizuko Morchida Kishimoto.

Nesse sentido, mais importante do que programar uma disciplina preocupada com conceitos e técnicas, minha atuação conecta-se com a promoção de encontros, articulação de saberes e fazeres, bem como da oferta de espaços de escuta e troca.

Tenho para mim que o ensino da linguagem teatral signifique a instalação de universos novos e únicos a partir da singularidade de cada indivíduo, a pluralidade de referências estéticas e *modus operandis* de se viver, bem como a curiosidade sobre o outro, sobre si e sobre o coletivo, de tal forma que a construção da autonomia seja o terreno fértil desta prática. Portanto, concluo que diante dessas noções e o interesse de ser sujeita-ativa de transformação desta realidade, minha atuação na área pedagógica do exercício teatral esteve pautado na abertura para à pluralidade simbólica.

Para tal, a abordagem do plano de curso esteve na criação de espaços potenciais para a expressividade dramática²⁵ por meio de brincadeiras com personagens (morto/vivo; pique-cola), contação de histórias, dramatização e representação de elementos ficcionais ou não. Em suma, o enfoque da metodologia era ativar ambientes asseguradores da manifestação lúdica, uma vez que a criança se desenvolve por meio da brincadeira, apontando elementos constitutivos do ensino de teatro.

Diante disto, no próximo capítulo, serão observadas as práticas do ato formal educativo sob a perspectiva do afeto, da autonomia e da educação estética com o intuito de refletir acerca do papel da docência como um aliado amoroso (termo utilizado por Peter Slade) nestes encontros entre saberes formais e informais.

Antes de continuar é importante elucidar que, em termos de terminologia da atividade lúdica espontânea de caráter dramático da criança:

(...) uma dificuldade com a qual se depara o estudioso interessado em conhecer mais e melhor o *faz-de-conta* é a inexistência de uma terminologia unificada e consensual para designá-lo. Termo como —jogo infantill (Freud), —jogo simbólico (Piaget), —brinquedo (Vygotsky), —jogo de papéis (Elkonin), —jogo dramático (Peter Slade), —dramatização — e, até mesmo —teatro infantill tem sido utilizados, indistintamente, para se referirem às ações representacionais cênicas de natureza lúdica da criança. (JAPIASSU, 2007, p. 29)

Neste trabalho, não havendo condições de aprofundamento e distinção de cada termo, a minha escolha quanto ao uso terminológico das expressões supracitadas depende, exclusivamente, do que cabe melhor ao contexto e do (a) autor (a) a quem recorro, seja ele da área pedagógica, psicológica ou teatral.

²⁵ Sinônimos: atividade dramática, capacidade dramática, forma dramática;

CAP. 3 – AUTONOMIA, AFETO E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Desde o início, em março de 2016, quando comecei a pensar no que seriam os meus encontros com as crianças, algumas questões a respeito da responsabilidade de atuação me instigavam constantemente. A mais forte delas dizia respeito à sensação de incompetência sentida ao assumir o papel de mediadora do conhecimento da linguagem teatral. Provavelmente, muito marcada por uma preocupação de repetir a postura da educação tradicionalista que me foi dada, eu questionava com frequência o que é que me autorizava a ocupar aquele espaço e quais eram os princípios fundamentais aliados à minha presença na escola.

Diante desta angústia, ao decorrer do tempo pude ter clareza que este posicionamento constante de auto-avaliação consolidado por uma prática pessoal de cunho analítico muito forte em diversas áreas circundantes a mim tratava-se justamente do elemento base para o território que eu percorreria na minha experiência: a análise formativa do professor (a). Para tal, conforme disposto na introdução, este trabalho direcionou-se aos meus três campos de fascínio: afeto, autonomia e educação estética.

Portanto, tendo em vista a minha frequente preocupação com a postura docente aliada à necessidade de se realizar um estudo sobre o encontro com crianças pequenas na vivência da linguagem teatral, esta monografia constituiu-se sob os alicerces da seguinte pergunta: como se expressam através do ensino da linguagem teatral na educação infantil, os elementos do afeto, da autonomia e da educação estética?

Por fim, este capítulo apresenta a investigação através de material bibliográfico das áreas de pedagogia, artes cênicas e psicologia junto ao registro escrito dos meus encontros, na função de professora de teatro com as crianças na educação infantil, sobre os processos de fundamentação da vivência do afeto, da preocupação com o estímulo à autonomia e do impacto que a educação estética exerce a todo o momento na vida social das mesmas. Para melhor condução destes campos, foram elaboradas três linhas de pensamento na forma de títulos dos próximos tópicos:

- I. Autonomia: o papel do faz-de-conta e do jogo dramático na educação emancipatória**
- II. Afeto: o percurso da escuta sensível e condução na docência**
- III. Educação Estética: a relevância das referências no ato criador**

3.1 – Autonomia: o papel da atividade lúdica espontânea de caráter dramático na educação emancipatória

“Como presença consciente no mundo não posso escapar a responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. ”

Paulo Freire

Na minha experiência, o que fica de mais marcante, sem dúvida, é a capacidade das crianças de aderirem ao faz-de-conta. Neste trabalho, sob definição do "Léxico de Pedagogia do Teatro", o conceito de faz-de-conta é entendido como: "patrimônio imaterial da infância, manifesto nas brincadeiras de imitação e de criação de mundos que se apropriam e ultrapassam os limites do cotidiano e oferecem às crianças a possibilidade de serem monstros, princesas, animais ou heróis." (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 76).

As crianças apresentam uma capacidade intuitiva de criação que ao sabor de uma sensação de magia, instalam outro mundo novo e fantasioso que se circunscreve neste da realidade e, então, por um breve espaço de tempo somos sequestrados (as) rumo ao portal de acesso de um sonho materializado. Essa habilidade imaginativa associada ao trabalho de um (a) mediador (a) que provoca os estímulos e contato com os demais elementos do ensino teatral confere às crianças o percurso por um caminho pedagógico desejado rumo ao processo de construção da autonomia do sujeito.

Sabe-se que através do desenvolvimento da percepção e distinção do que é fantasioso e daquilo que é real²⁶, das noções dos papéis a serem realizados individual e coletivamente em vida, bem como da apropriação do sistema simbólico - este fundamental para a comunicabilidade em âmbito social, mas também para o desenvolvimento da capacidade de criação estética em âmbitos artísticos – que a autonomia tem grandes chances de fomento, pois estes elementos, praticados na elaboração de mundos inventados, conectam-se com a competência resolutiva em se conhecer, conhecer ao outro, contextualizar-se, superar-se e responder aos conflitos da vida social de maneira favorável.

O faz de conta, como brinquedo performático da elaboração de mundos ficcionais, é uma manifestação delicada da construção da inteligência na criança, do desenvolvimento de seu processo de simbolização e elaboração

²⁶ “Para a criança, o quadro primitivo do mundo é, sem dúvida alguma, um quadro que se apagaram as fronteiras entre a percepção real e a fantasia; será preciso muito tempo até que essas duas coisas se tornem diferenciadas e não se confundam. ” (VIGOTSKI; LURIA; 1996, p. 160).

de estratégias de diálogo com a realidade. Trata-se do espaço que permite a invenção de ser o que se deseja ser, de produzir realidades que se transformam ao ritmo do prazer do jogo e de compartilhar consigo mesmo, ou com seus parceiros de brincadeira, a dinâmica de mundo que funciona em pretérito imperfeito. [Era uma vez!] (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 76).

Ricardo Japiassu, autor do livro “A Linguagem Teatral na Escola”, cita o documento RCNEI²⁷ como um documento que recorre ao *faz-de-conta* como um espaço importante de comunicação para, entre e com as crianças e que “essa modalidade de educação lúdica deve ser assegurada na rotina pedagógica das creches e pré-escolas ao longo de toda a educação infantil” (JAPIASSU, 2007, p. 16), pois, de fato, contribui para a emancipação da criança diante dos aspectos supracitados.

Seguindo, então, em determinada turma, eu pude notar o ápice dessa habilidade quando alguns alunos deram corpo a uma história imaginária em questão de segundos: para eles, no espaço que estávamos, havia um macaco escondido atrás do muro. Eu me vi obrigada a deixar de lado qualquer planejamento prévio e mergulhar com eles naquela viagem. Diante do foco na chamada de atenção do macaco, éramos conduzidos a assunção de papéis para resolução do conflito. Sendo assim, nos tornávamos cantoras (cantando músicas que achassem que o macaco iria apreciar), cozinheiras (preparando uma deliciosa comida que ele não resistiria), artistas plásticas (fazendo uma espécie de cartaz com terra e pedras anunciando o amor que elas sentiam pelo macaco) e também investigadoras (compartilhando possíveis angústias sobre os sentimentos do macaco e o motivo pelo qual ele estaria se escondendo).

Para mim, a partir da brincadeira do *faz-de-conta* acionada por uma das crianças que disse ter visto o macaco se escondendo com vergonha de nós, alinhado ao meu olhar docente de legitimidade do ato inventivo, orientação e ampliação do mesmo a partir de estímulos e orientações que davam corpo à experiência, foi vivenciado um contexto dramático:

A atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens *como* se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante, isso significa ‘assumir o controle da situação’, ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade são características essenciais do drama – o aluno é autor da sua criação. (CABRAL, 2006, p. 33)

²⁷ Referencial Nacional de Educação Infantil

Quando Cabral fala sobre o envolvimento emocional e a assunção do participante de assumir o controle da situação, estamos falando de ganho da capacidade autônoma, de responsabilizar-se por si, de assumir papéis e, provavelmente, transportar esta prática para a vida real.

Ademais, considero relevante pontuar o desdobramento desses aspectos para além do momento original da primeira dramatização do macaco, pois, para o meu espanto, esta narrativa inventiva não se restringiu ao nosso primeiro encontro. Eu me recordo de momentos onde eu ia atender a turma e a memória deles voltava novamente à cena: *“Tia! Você chegou! Vamos cozinhar logo para o macaco!”*. Além disso, houve vezes em estava atendendo outra turma no pátio e se aparecesse o grupo das atreladas à crença do macaco, eu podia escutá-las dizerem: *“Ei, tia Jessica, estamos fazendo a comida do macaco!”* ou *“Tia Jessica, você acredita que o macaco comeu tudo hoje?!”*.

É possível aferir que as situações de dramatização acionadas pelo contexto da existência do macaco continuavam, então, a existir na vida das crianças mesmo sem uma orientação por parte de um adulto. Elas próprias iniciam e/ou encerravam o campo imaginário que compunha aquela história.

Numa situação específica, inclusive, pincelando o aspecto da professora-artista, era impactante perceber o quanto eles ficavam capturados pela minha energia ao interpretar um cachorro ou búfalo, animais escolhidos por mim em turmas diferentes. Então, devido à facilidade de entrada no faz-de-conta, no caso do búfalo, por exemplo, alguns deles, diante da energia mais fechada e expressão agressiva, mostraram-se assustados o suficiente a ponto de correrem aos gritos para se esconderem numa estrutura de casinha de plástico próxima a nós e motivaram tanto o restante da turma quanto a mim de aceitarmos o jogo dramático que se criou naquele instante: uma situação de aprisionamento das crianças apavoradas dentro da casa enquanto o búfalo, na minha figura, rodeava o espaço provocando uma ameaça clara de perigo.

Outro exemplo de dramatização espontânea que ocorreu foi quando um dos meninos decidiu fazer uma aranha (numa proposta dos dedos das mãos que andavam pelo chão freneticamente) e vários começaram a imitá-lo. Eu reagi com medo e ao dizer: *“Socorro! Muitas aranhas! Preciso me defender!”*, as crianças-aranhas foram subindo em cima de mim com os dedos em movimento e me cobrindo toda até cair ao chão. Quando vi que estava tomada por eles, gritei: *“Qual bicho poderá me salvar agora?!”*. Então, uma criança bem brava, fungando e assumindo o papel de touro com chifres, partiu para cima da gente e as outras crianças-aranhas se dispersaram gritando.

Diante destes exemplos, retomando as ideias de Maria Pupo utilizadas no capítulo anterior, poderíamos dizer que:

O grande poder do teatro, por sua vez, está no fato de que é só dentro dele que eu tenho condição de, corporalmente, assumir um mundo fictício. É só no teatro que eu tenho a possibilidade de emprestar o meu corpo para tornar presente, diante de outros, um ser ausente. (...) Em termos de teatro, essa noção ganha uma dimensão muito maior, na medida em que a ficção passa pelo corpo de quem a vive, por todo o dispositivo intelectual e sensorial que temos dentro de nós. (PUPO, 2010, p. 12)

O empréstimo do próprio corpo a uma vivência outra se trata de uma rica esfera de aprendizado sobre si, sobretudo porque, de maneira essencial, nos deparamos com os limites dos nossos próprios contornos físicos e psíquicos. Logo, ao assentirmos esta experiência promovida pela necessidade de construção de outro universo, nós nos tornamos côncios da realidade a ser inventada e, de alguma forma, desafiada pelos referenciais que nos coabitam.

Sabendo disso, fica claro que apropriação das crianças ao serem construtoras de um espaço potencial pertencente a elas onde seja autorizada a elaboração, aplicação e avaliação das propostas de resoluções lançadas a todo instante por elas mesmas configura-se na base profícua de uma educação promotora da autonomia.

Utilizando-me novamente do Léxico da Pedagogia do Teatro, sob pressuposto de que o jogo se diferencia do faz-de-conta é apresentado o ponto de intersecção entre ambos da seguinte forma: “(...) o faz-de-conta vai sendo introjetado e transformado em jogos mentais, permanecendo ao longo de toda a vida adulta e sinalizando sua existência na capacidade, também adulta, de interação com diversas manifestações do universo ficcional.” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 75).

Para Slade, a única diferença que existe quando se fala de jogo dramático é aquela do jogo pessoal e do projetado. Em meu planejamento pedagógico, procurei inserir a criação de histórias com fantoches justamente para trabalhar este aspecto. No jogo pessoal, a pessoa inteira é trabalhada, pois é tomada para si a responsabilidade de representar um papel em seu próprio corpo. Já no jogo projetado, o foco está numa forte projeção mental a suportes outros como bonecos.

Nesta área de reflexão, na conexão entre os elementos lúdicos do faz-de-conta e do jogo dramático²⁸, pessoal e projetado, nota-se o quanto estas práticas influenciam de modo significativo o desenvolvimento humano:

Essas duas formas principais de jogo [o pessoal e o projetado] acrescentam qualidades uma à outra e também à pessoa que está *jogando*. Por toda a sua vida, o ser humano é feliz ou infeliz na medida em que descobre para si mesmo a mistura correta dessas duas maneiras tão distintas de usar a energia. Tanto o tipo de pessoa como a sua ocupação na vida estão ligados ao equilíbrio do *eu* e à projeção. Esses dois precoces tipos de jogo exercem uma influência importante na construção do Homem, em todo o seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade. (SLADE, 1978, p. 20)

Diante dessas reflexões, reforço a visão de Japiassu (2007) a respeito da educação emancipatória, pautada pelo RCNEI que apresenta a autonomia, mais do que um objetivo a ser alcançado pelas crianças, deve ser o princípio orientador da ação educativa, pois as experiências a partir da linguagem teatral junto ao ganho das noções de interdependência e relações interpessoais do sujeito evitam a fuga da responsabilização da nossa atuação no mundo.

3.2 – Afeto: o percurso de escuta sensível e condução na docência

"O amor não é contrário ao conhecimento podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender. Quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo e a descobri-lo."
Snyders

Se o campo aqui é o do afeto, não posso fugir da coerência em começar considerando justamente a importância daquilo que nos afeta, ou seja, que nos toca sensivelmente enquanto seres humanos. No meu caso, conforme a área de estudo da licenciatura, a explanação sobre minha experiência docente faz uso da retomada em compartilhar a degradante sensação que, então, nutria os meus pensamentos: eu sou uma espécie de impostora. Desde o início estava presente o desafio de lidar com essa dúvida: estou fazendo algo de relevante?

Hoje em dia, entendo que, além do medo de repetir padrões que reprimissem e pautassem as crianças numa lógica binária do ‘certo-errado’ ao qual minha vida está

²⁸ Embora não seja o foco deste trabalho aprofundar-se nestas distinções, Pupo salienta a necessidade de diferenciar o faz-de-conta do jogo dramático. Para um contato inicial com a questão, recomendo o artigo “O Faz-de-Conta na Pré-Escola” (2000) de Ricardo Japiassu.

marcada, também se tratava de uma resistência em não querer admitir que a minha habilidade profissional se reportava, então, a faculdade de uma pessoa adulta que soubesse ressignificar o tempo através da brincadeira, da escuta e da criação de fantasias com as crianças. Algo que me parecia, atualmente, tão básico, tão óbvio, tão essencial, aparecia no nosso dia-a-dia escolar de maneira concreta como algo excepcional, pois era inegável o forte contraste que existia quando estávamos ao lado das demais adultas responsáveis pelas crianças, cujo, inclusive, de uma delas escutei ao término do primeiro dia: "Que ótimo! Nós precisamos mesmo disto! Você é mais da corporeidade.... Eu sou mais da disciplina!".

É revelador que numa única fala seja possível visualizar as possíveis lentes que essa profissional carrega aliadas à crença da secção da brincadeira e da seriedade, a imaginação e do conhecimento, do corpo e da mente, da arte e da ciência...

Para compor essa reflexão, escolho um poema de Malaguzzi que, para mim, é um jogo brincante com as palavras do qual tenho muito apreço:

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI apud BARBOSA;FOCHI, 2011, p. 31):

Esta escola separatista mencionada no poema de Malaguzzi tem fabricado seres humanos fragmentados e muito distantes da busca holística de integralidade do ser. Sendo a minha existência resultado de diversas experiências, dentre elas, este campo tradicionalista durante os 19 anos de educação voltados para a fundamentação do que é útil e do que não é; do que é produtivo do que não é; do que é trabalho e do que não é, eu sou alguém que tem muita familiaridade com essa maneira binária de ver o mundo.

Por esta intimidade com uma Jessica que não entendia a ‘perda de tempo’ com o lúdico, arrisco a dizer que seja esta a causa do porquê das habilidades recentemente adquiridas e conscientes direcionadas ao contexto lúdico tinham, em mim, um ranço de inutilidade, de irrelevância, de "não acredito que estou indo lá para brincar". Entrar em contato com essa dimensão era desmotivador. A maioria dos comandos que recebi

durante a infância e adolescência sobre utilizar o meu tempo e o meu organismo a serviço de uma lógica produtiva e utilitarista chocava-se insistentemente com os últimos anos mergulhada em materiais científicos literários e audiovisuais a respeito da importância da educação e do brincar, bem como a vivência no corpo da ludicidade, do faz-de-conta, do fazer cênico e também do período de pausa do tempo na própria gestação e no puerpério. Era certo que eu ainda sofria os resquícios de julgamento de uma vida que deslegitimavam e enfraqueciam a potência do tempo como processo, como experiência, como ócio e como brincadeira.

Acredito que ter esta consciência advinda de uma postura investigativa sobre si mesmo, ou em outras palavras, colocar-se no foco central do detetive que há em você, seja o primeiro passo para a capacidade de estar presente em encontro com o outro. Trata-se da necessidade de aderir a uma postura de *curiosidade epistemológica*²⁹ que é inerente ao campo do afeto; de uma esfera que diz respeito a um interesse legítimo por “quem é você”, ao desejo do desenvolvimento pessoal em busca do autoconhecimento e do interesse genuíno por si nas dimensões socioafetivas componentes do ser-professor(a) que contaminam a prática pedagógica pra bem ou para mal.

É perceptível que os espaços escolares estão carentes de relação. O filósofo da educação Bernard Charlot em entrevista ao site Nova Escola³⁰ recorda de quando escutou uma vez a frase “Gosto muito do meu professor porque ele nos trata como seres humanos” e, então, discorre a respeito do que os educandos esperam de um profissional da Educação: a capacidade de relacionar-se.

Sendo assim, a capacidade de escutar as crianças, de responder ao que elas trazem e de não se prender ao que está escrito no plano de aula é uma aquisição relevante quando o interesse está pautado no relacionamento, na potência do encontro e do ensino-aprendizagem a ser realizado por quatro mãos ou mais ao invés do apego ao conhecimento que tem que ser transmitido de qualquer jeito visando exclusivamente o resultado da eficiência e cumprimento do que foi proposto: transmissão de conteúdo.

A título de exemplo, pontuo aqui os dias em que as crianças se tornaram corresponsáveis do nosso encontro ao serem escutadas e atendidas. Nos dias de *Faz-De-*

²⁹ Termo utilizado por Paulo Freire: “O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” (FREIRE, 1996, p. 14)

³⁰ CHARLOT, Bernard. Entrevista: O conflito nasce quando o professor não ensina, 2010. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>. Acesso: 17 de out. 2016.

Conta de Animais algumas crianças, provavelmente, ao acessarem a temática dos animais, buscaram em suas referências prévias o que aquele tema reverberava e, então, propuseram um momento para lançar charadas envolvendo bichos para o restante da turma. Ou ainda ao trazerem outra abordagem na condução da mesma atividade quando na *Contação de Histórias "A Festa no Céu"* (1994)³¹, o entusiasmo foi tanto que me foi pedido que também pudessem se sentar na cadeira (suporte escolhido e utilizado por mim para a contação da história) e terem a vez delas de contarem a história para a turma. Claro que sim!

Ciente de que estamos ali juntos (as) afetuosamente para aprendemos e ensinarmos mutuamente é que pude sair dos encontros de um jeito diferente de como cheguei, aprendendo a ver uma resolução de uma situação cênica, por exemplo, de um modo fácil e efetivo que se não fossem elas, eu não teria visto, ou de interpretar um bicho no corpo com tal movimento que eu não havia imaginado antes e que também era crível e válido!

Essa postura dialoga com o que Freire (1996) diz no seu livro "Pedagogia da Autonomia", quando ao assumir que ensinar exige rigorosidade metódica revela que este conceito não tem relação alguma com o discurso "bancário" pautado na transferência de objeto ou conteúdo:

"(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos." (FREIRE, 1996, p. 15)

Durante o estágio, frequentemente ocorriam situações de envolvimento no momento presente e capacidade de proposição de um contexto novo por parte das crianças pequenas que, diante do inevitável contato com meu olhar docente, apropriava-se de uma experiência vivenciada em uma determinada turma e, então, permitindo-se o reconhecimento e transformação, ao assumir outra turma acabava-se por ocupar um lugar outro, diferenciado daquele escrito no plano de aula justamente por estar aberta e imbuída de uma recente memória emocional que pedia para (re)nascem no novo encontro.

A título de exemplo, descrevo abaixo duas situações onde a condição de abertura ao estado de afeto me propiciou aprender com as crianças e alterar a minha prática:

³¹ LAGO, Ângela. A festa no céu: um conto do nosso folclore. São Paulo : Editora Melhoramentos, 2005.

A) Durante a *Dramatização "Menina Bonita do Laço de Fita" (1986)*³², no momento em que o Coelho ansioso por ficar pretinho, corre atrás de jabuticabas, pois a Menina Bonita do Laço de Fita disse que as frutas eram as responsáveis por deixarem-na pretinha, pretinha... Ao invés de imaginarmos uma árvore invisível como vínhamos fazendo com outros elementos da história, um dos alunos gritou para a turma: "*Eu sou a árvore!*" e isso desencadeou um momento muito alegre com as crianças atacando o corpo do garoto-árvore com os braços esticados assumindo os galhos das folhas e frutas que dava risadas provocadas pelas cosquinhas, mas tentava se preservar sério como árvore, ou ainda se forçava a não fugir do ataque das crianças vorazes em comer jabuticabas. A partir disso, nas turmas seguintes, eu prestava atenção se esta proposta surgiria por parte da turma, mas se não surgisse (o que foram os casos), eu, quem acabara de aprender com uma criança pequena como a cena poderia ficar mais interessante com essa disposição, conduzia a turma com os dizeres "*que tal alguém ser a árvore?!*" e, prontamente, o clima desejado de divertimento e encantamento se estabelecia.

B) Durante a primeira proposta de *Pique-Pega com Personagens*, minha ideia era de que todos (as) aqueles que quisessem ser Coelhos na função de pegadores ou de fugitivos poderiam ser, bem como todos (as) aqueles (as) que quisessem ser Menina Bonita do Laço de Fita também. A escolha era deles (as)! O que era para ser uma possibilidade de não limitar nem reprimir os desejos, acabou não se adequando bem ao desenvolvimento do nosso encontro. Muita confusão, correria, foco na competitividade da brincadeira, esquecimento da característica física da personagem e o término do conflito acontecia muito mais rápido do que o desejado visto que, por exemplo, tendo crianças demais como pegadoras-coelhos, elas congelavam (capturavam) as demais em questão de segundos. A partir disso, alterei a dinâmica, limitando o número de crianças na função de pegador (a) e informando de que a cada rodada, nós daríamos chance para que todos participassem. Na outra turma em que entrei, contaminada por este momento descrito anteriormente, minha estratégia foi começar logo com uma única criança na função do pegador - o que, inclusive, deu oportunidade de instalarmos a atmosfera de faz-de-conta, alterando até mesmo um pouco da história, pois acabou surgindo a existência de um caçador que estava na floresta à caça de vários coelhos fugitivos escondidos.

³² MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo. Editora Ática, 1986.

Faz-se interessante pontuar que o exemplo ‘A’ se trata de um aprendizado no contexto da potência, ou seja, o clima do qual me apropriei dessa experiência foi o de satisfação e alegria. Já na descrição ‘B’, foi diante da dificuldade e da frustração, que as crianças me convidaram ao ato educativo de escutar, avaliar e inserir outra abordagem. Creio que seja importante dar dimensão a este aspecto, pois Meira e Pilotto (2010, p. 12, 13) acreditam que escrever sobre os afetos é relevante quando se pensa no processo do devir posto que seja através dos afetos que o cotidiano sofre alterações das mais diversas dimensões a todo instante e oferecem marcas às posturas pedagógicas. Neste sentido da escrita dos afetos, as autoras deixam claro que é:

"(...) desse ponto de partida é que o professor começa sua diária aprendizagem sobre como ser professor. Uma aprendizagem que, sem a relação afetiva com sua própria obra pedagógica, sem a relação afetiva com suas cognições, seus sentimentos, emoções e ações, acaba lamentavelmente em desencantamento." (MEIRA; PILOTTO; 2010, p. 12, 13).

Ainda na dimensão do respeito e da escuta, ao invés da fissura de imposição do certo/errado, da obrigatoriedade de obedecer, acho válido pontuar também que em situações cujas respostas das crianças eram “*não sei...*”, “*não me lembro de nenhum...*” para uma pergunta realizada (Exemplos: Qual bicho gostariam de fazer? Que história contar com os fantoches?), a minha proposta para ainda manter a dimensão do jogo era convidá-los (as), incluindo o (a) próprio (a) que respondeu. Em outras palavras, as possibilidades podiam ser olharmos para o corpo da criança e identificarmos qual bicho ela já poderia estar representando na posição que se encontrava, mas que nem se quer percebia; incentivá-la a inventar uma história com elementos próximos como as imagens no mural da parede da escola ou, quiçá, basear-se numa história do seu próprio cotidiano antes de ir para escola. Sendo assim, era experimentada, a princípio, a transformação de um fator de negação e passividade que a criança trazia em elemento de exploração, proposição e ação, evitando assim uma possível sensação de ruptura.

Este princípio da escuta, em outra medida, está presente também nas minhas estratégias de mobilização da turma nos momentos de caos. Quando escolho chamar atenção através da 1) assunção de uma voz diferente colocando-me como uma personagem sussurrando um segredo; 2) do uso de um fantoche representativa de uma senhora idosa para falar com a turma em postura de anciã, tendo a fala mais lenta, pausada e baixa; 3) do canto de músicas com palmas (quem está me ouvindo, bate uma palma!; quem está me ouvindo, bate duas palmas!; quem está me ouvindo, bate três

palmas); todas essas se dispõem como maneiras de conquistar a escuta da turma fugindo do estabelecimento explícito de poder por meio, por exemplo, de uma fala ameaçadora e punitiva, caso não haja o comportamento desejado.

Neste caso, acredito que a função do (a) professor (a) é justamente manter a energia de ação acesa. Longe de caráter impositivo, repressor e limitador das possibilidades de ação da turma diante de conceitos quase rígidos de como deve acontecer ou não as propostas pedagógicas, trata-se de ser uma espécie de facilitador do conhecimento, ou seja, de mediador entre o aprendiz e o conteúdo abordado. Lembrando, neste caso, que também as crianças assumem o lugar de serem mediadoras entre o (a) professor (a) e conhecimentos que elas disponham de acordo com as vivências prévias, diversas e únicas de cada uma.

Tendo em vista essas considerações, Barbosa e Fochi (2011), trazem:

As crianças entram nos jogos teatrais para explorar e tocar, reelaborando imediatamente, se desejarem, o que receberam. Um lugar de fazer e fazer juntos, um momento de relação interpessoal e de colaboração construtiva. O adulto se coloca à frente das crianças disponível a se comunicar com elas, as encoraja e as mantém sem precisar forçar e sem dirigir muito, mas com a intenção de manter o clima e atmosfera da comunicação teatral (Frabetti; Manferrari, 2006, p. 6).

Diante da consciência e prática desta postura, conferimos à criança, bem como desejado pelo DCNEI (2010), experiências que "ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas" (p. 26). Mais uma vez, deixo aqui enfatizada a dimensão de propiciar um espaço de harmonia, criação e respeito para que a expressividade seja desenvolvida, legitimada e dilatada, pois, como posicionamento político, afirmo que são nos espaços de formação de seres conscientes, flexíveis e amorosos - portanto, seres que não foram aprisionados em seus aspectos físicos e emocionais - que minha prática pedagógica se coloca a serviço.

3.3 – Educação estética: a relevância das referências no ato criador

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. ”

Paulo Freire

Devido às práticas sociais, sabe-se que a criação artística seja por meio da música, das artes plásticas ou das artes cênicas trazem as referências recebidas pelo (a) autor (a) ao longo da vida – estas visíveis ou não, selecionadas e combinadas entre si

dando luz à uma nova obra. Dito isso, o fazer está diretamente associado à contextualização e fruição, sendo estes os três elementos constituintes da abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, sob a égide da área da arte-educação.

Por isso, é de tamanha importância que as crianças tenham a oportunidade de frequentarem obras teatrais em diálogo com momentos formais de caráter educativo que se proponham a experimentação e a reflexão sobre o que foi apreciado. Este processo, em tese, quando é colocado em perspectiva da fruição da obra teatral é entendido como *mediação teatral*. Para tal, cito Desgranges (2007) ao trazer que:

“(...) o conceito de mediação é chamado de terceiro espaço, aquele existente entre a produção e a recepção. Podemos compreender a mediação teatral, no âmbito de projetos que visem à formação de público, como qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico quanto linguístico.” (DESGRANGES, 2007, p. 76)

Pincelado o assunto, apresento-me aqui como alguém atenta à mediação teatral oferecida aos alunos do Centro de Educação Infantil nº 4 quando foram ao SESI assistir o espetáculo “Brincadeiras de Circo” do Circo Teatro Artetude no dia 29 de março de 2016. Lá em uma das cenas, eles assistiram uma representação do ator-macaco que fazia zombaria diante dos comandos do ator-domador para executar acrobacias.

Perante esta apreciação artística, avistei a oportunidade de definir o meu primeiro momento de encontro com as crianças pequenas sob a temática dos animais como personagens. A intenção foi conectá-los com o que havia sido assistido, bem como construir um ambiente seguro e estimulante à expressividade, visto que os animais ao comporem um campo familiar nas referências estéticas da infância, por meio da literatura infantil, músicas e obras audiovisuais, como por exemplo, “Rei Leão” (1994), “A vida dos Insetos” (1998), “A Fuga das Galinhas” (2000) e “Procurando Nemo” (2003)³³, acabariam por facilitar a participação das crianças. Este meu pensamento pôde se comprovar num primeiro instante com a escolha por parte delas de representarem bichos no momento inicial da apresentação junto ao nome (a orientação era que podia ser qualquer elemento) e também na rapidez com que responderam quais animais existiam - não surgindo apenas figuras comuns pertinentes ao gato, cachorro, leão, coelho, mas também a evocação do canguru, dinossauro, borboleta, cobra, serpente, lagartixa, aranha, etc.

³³ Os filmes citados são grandes produções dos estúdios Pixar, Walt Disney e Dreamworks (orçamentos entre 45 e 94 milhões de dólares) distribuídas a nível mundial. “Rei Leão” e “Procurando Nemo” estão entre as 5 maiores bilheterias da história das animações.

A partir daí, utilizei-me do livro “Da Cabeça aos Pés”³⁴ que conta com um animal em cada página dizendo: “*Eu sou ‘tal-bicho’ e ‘faço-tal-movimento’*. *Você consegue fazer igual?* ” no que sempre uma imagem de uma criança-personagem imitando-o responde: “*Eu consigo!*”. Assim, durante a contação da história, elas eram estimuladas a representar o movimento assim como a criança-personagem. Por exemplo, o macaco que pode ser identificado pela leveza dos braços agitados e coçar da cabeça com o uso do som agudo e ritmado “*uá, áá... u, ááá...*” característico. Esta escolha apoia-se no RCNEI em seu volume de nº 2 quando diz:

É visível o esforço das crianças, desde muito pequenas, em reproduzir gestos, expressões faciais e sons produzidos pelas pessoas com as quais convivem. Imitam também animais domésticos, objetos em movimento etc. [...] a imitação entre crianças pode ser uma forma privilegiada de comunicação e para brincar com outras crianças. (BRASIL, 1998, p. 21)

Visto este aspecto como uma forma de comunicação somada ao fato de estar atenta ao uso das referências simbólicas que as crianças realizam em suas criações e comunicações, três momentos serão pontuados:

1) Em um momento de invenção de histórias, dois alunos trazem contextos sanguíneos utilizando-se das palavras “fogo”, “dragão”, “sangue”; um deles encerra a história dizendo “E Jesus não libertou” fazendo relação ao dragão que pegou fogo e teve seu coração retirado até morrer.

2) No dia em que as crianças estavam representando uma banda de música inspiradas na história contada “A Festa no Céu”, as canções escolhidas pelas meninas eram de cunho libidinoso não recomendadas ao público infantil: “Prepara” da cantora Anitta e “Metralhadora” da Banda Vingadora. Um dos garotos queria músicas de um jogo de videogame que pareciam ser desconhecidas dos demais.

3) Na proposta com fantoches, duas meninas em momentos diferentes ao finalizarem a cena com fantoches que estavam apresentando lançam mão do anúncio: “*E aí, galerinha? Gostaram da nossa apresentação? Se sim, clica aqui embaixo e inscreva-se no nosso canal!*” fazendo uma clara alusão aos programas audiovisuais hospedados na plataforma online Youtube. Normalmente, com o objetivo de alcançar mais seguidores e crescerem as taxas de público, os canais de vídeo da plataforma convidam as pessoas a se vincularem com a página em questão por meio de inscrições.

³⁴ CARLE, Eric. Da cabeça aos pés. Traduzido por Janette Tavano. São Paulo: Callis, 2012.

Essas situações revelam os alimentos imagéticos, adequados ou não³⁵, que as crianças estão consumindo nos ambientes sociais que participam, sejam eles familiares e/ou escolares, e que ao serem estimuladas a se expressarem simbolicamente nada mais natural que façam o uso daquilo que está ocorrendo no seu cotidiano e, por tanto, assimilado.

O psicólogo russo Vigotsky tem uma vasta obra que aborda fortemente a influência que o sujeito recebe do processo histórico-social do qual faz parte. A teoria sociocultural do autor entende o sujeito “como ser social e interativo, ou seja, para ele, a criança, inserida num grupo social, constrói seu conhecimento com a ajuda do adulto e de seus pares, que assumem o papel de mediadores de conhecimentos e de experiências.” (Meira; Pilotto, 2010, p. 16).

Tendo isso em vista, preocupada, inclusive, com o teor de componentes relacionados ao universo adulto em alguns dos momentos previamente descritos, é que acredito no papel fundamental do professor, seja ele de teatro ou não, na ampliação de uma visão de mundo.

É por isto que Pupo (2010) faz uma colocação muito feliz no seu artigo sobre ‘Teatro e Educação Formal’, quando diz que:

Enquanto professores, temos o dever de contribuir para a ampliação de sua visão de mundo. Muitas vezes, observamos que os professores têm se encantado com a noção de autoexpressão, com a possibilidade de que os alunos exteriorizem seus sentimentos e experiências, mas acabam girando em falso. Podemos estar falando de um mundo carregado de estereótipos e preconceitos, de lugares-comuns, de visões estreitas, que são reiteradas e realimentados por um jogo que gira em torno de si mesmo. Jogar é fundamental, mas é preciso ter como preocupação a ampliação dos referenciais de quem joga. (PUPO, 2010, p. 16)

Sem dúvidas, este é um desafio. Na auto-avaliação da minha prática docente, eu percebi uma lacuna neste aspecto, quando no dia que as meninas queriam cantar Anitta e Banda Vingadora, eu não consegui apresentar outra proposta de música que fosse também popular ao universo delas, mas que fugisse do teor libidinoso. Senti falta de ter em meu repertório um conhecimento maior a respeito das músicas orientadas para o

³⁵ Embora o presente trabalho não se disponha a discutir isto, creio ser importante deixar claro que não estou apontando juízo de valor sobre o que as crianças apresentaram, visto que na urbe midiática em que vivem, sabemos que as dimensões violentas e sexuais fazem parte do campo cultural acessado – inclusive, em companhia dos próprios familiares que consomem este tipo de conteúdo. A problemática aqui está nas vias de refletir sobre o alcance e diversidade dos campos referenciais estéticos da criança, ou seja, “o que mais, além disso, elas estão tendo acesso?”, bem como da frequência com que se relacionam com este, aquele ou tal assunto.

público infantil, como as da banda "Palavra Cantada" ou da "Bia Bedran" que eu já tinha escutado, inclusive, na própria escola.

É importante salientar que ao mesmo tempo em que acredito na importância da preocupação com quais referências são evocadas (sob possibilidade de ofertar alternativas), é saudável também para o processo de respeito e criação coletiva, receber também o material que surge como um sinal de escuta e parceria com o educando. No entanto, compreende-se que a disposição em experimentar o elemento do discente não deve ser impeditiva para justamente lançar uma reflexão posteriori sobre os significados e significantes do recurso cultural em questão.

Sabendo-se assim que é de suma importância reconhecer todos os espaços-tempos que atravessam a existência do ser humano, não devo esquecer-me de complementar que, sob este panorama, não se trata apenas de reconhecer a carga invisível, ou seja, aquilo que foi assimilado em outro contexto não compartilhado por todos os presentes e é revivido no encontro, mas também a percepção daquilo que surge no momento presente e provoca a apreensão de conhecimentos e valores no contato com seus próprios pares.

A título de exemplo, ocorreram situações onde uma criança que já tinha compreendido o procedimento, anunciava o lugar de modelo dizendo: "É assim ó!", mostrava ao restante como se fazia e, logo em seguida, os colegas quando apresentavam traziam traços da imagem que tinham visto, ou ainda diante da própria fruição do que era apresentado entre eles, apareciam referências nas apresentações seguintes. Citando caso análogo, certo dia, um aluno quando começou a apresentação dos seus fantoches adicionou: "*Olá... Tudo bem? Vocês querem ouvir uma história?!*" e tendo essa adição provocado o interesse e participação da turma com um sonoro "sim!", as demais crianças nas vezes de apresentarem, repetiram a mesma fala com o intuito claro de provocarem o mesmo efeito.

Admitindo-se, então, a dimensão das *culturas de pares infantis* tratada no capítulo 1, é que nota-se a ocorrência do processo criativo alimentado pela vivência cotidiana com seus mais diversos elementos:

As crianças criam, como num haicai, a representação de mundos e coisas deles, como também sentimentos, emoções, letras e suas formas. Os traços e as configurações que suas composições vão adquirindo mostram suas emoções e abarcam o mundo da imaginação, como numa objetiva que capta aspectos da realidade circundante e o mundo interior, convertendo em matéria visível diferentes formas. (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 42)

Baseado nesta citação supracitada acerca da importância dos aspectos da realidade circundante somadas ao mundo interior na concretude do ato criativo, apresento a reflexão promovida pela fala reveladora do músico Chico Buarque sobre o que ele acha das comparações feitas entre a bossa nova e as músicas que tocam atualmente na rádio:

Não existe isso nostalgia de tempo algum. Pelo contrário! Acho muito chato essa coisa de 'ah, no meu tempo era assim...'. No meu tempo era muito pior na verdade. (...) Por exemplo, a Bossa Nova. Eu que fiz tanto... Hoje seria impossível! Mas não é porque o país piorou, mas sim porque o país melhorou! Ficou mais democrático! E a Bossa Nova, vamos falar a verdade: é uma música de elite! Essa elite tinha o poder de se fazer popular na questão de ser feita aqui em Ipanema e cantada no Brasil inteiro como se fosse um retrato dele! Não é! O retrato do Brasil não é tão bonito assim, infelizmente. Tom Jobim é uma joia. A gente tem que preservar e tal. Mas a Bossa Nova não teria hoje a repercussão que teve nos anos 50 - onde uma pequena minoria mandava no gosto do país. E você diz: 'Ah, mas essa música que toca na rádio é muito chata, muito feia... Eu não gosto disso.' Não precisa gostar. E isso não quer dizer que o país piorou. Eu acho, pelo contrário, o país melhorou! A nossa música está ficando mais a cara da gente! Não podemos ter vergonha. E existe muito essa vergonha do que é nosso, do que é brasileiro...³⁶

A meu ver, Buarque convida o público a olhar para o cenário musical de um modo semelhante ao que temos que encarar o ambiente pedagógico diante das referências de uma turma, ou seja, no reconhecimento democrático e plural dos envolvidos. Afinal de contas, sabendo que a criação artística acontece a partir da combinação das referências advindas da sociedade por meio de aromas, sons, texturas, formas, visões, cores, textos, etc., é cabível o julgamento do resultado cultural de uma obra que culpabiliza diretamente os autores? Primeiro não seria interessante dar valor ao fato de que eles produziram? Expressaram-se? Transformaram a vivência deles em alguma expressão artística? Hábito este que geralmente é negligenciado?

A partir daí, acredito que deveríamos lançar o olhar justamente para o que essas obras nos revelam. Uma vez que a intenção pareça ser a de solucionar a suposta "melhora" na qualidade do que é produzido, sugiro que, ao invés de ficarmos indignados, criticarmos e ofendermos os autores, que tal uma ação propositiva e transformadora das referências que estão chegando aos educandos? Quando questionamos e mapeamos que tipos de vivências estão sendo propiciadas, nós podemos preencher inúmeras lacunas.

³⁶ CHICO: Artista Brasileiro. Documentário. Direção: Miguel Faria Jr., Coprodução: Globo Filmes, 1001 Filmes. Brasil, 2015. Cinema.

Observa-se, então, que a luz das reflexões dispostas acima é que cientes do caráter influenciador do meio e da faculdade de aprendizado com os pares, os sujeitos só podem oferecer aquilo que têm. Sendo assim, a nossa atuação enquanto arte-educador(a) desenha-se nas pontes que conectam os aprendizes aos conhecimentos diversos e alternativos por eles desconhecidos em contraponto àqueles que vigoram nos espaços sociais, pois desse modo estamos propiciando experiências que, segundo o proposto pelo DCNEI (2010, p. 25), são promotoras do “(...) conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”.

Em suma, diante de cada tópico apresentado, sinalizo a importância de uma formação docente integrada pelos princípios políticos, afetivos e estéticos no processo de ensino-aprendizagem.

O mundo em que vivemos monopolizado pelo ambiente cognitivo gera ruídos em todos os tópicos aqui apresentados. É pela importância exacerbada a tudo aquilo que vem da razão que nós 1) desprezamos o âmbito afetivo, pois o senso comum é de que as emoções deturpam e enfraquecem nossa objetividade e eficiência; 2) que priorizamos a leitura das imagens dos códigos escritos e esquecemos das outras milhares de categorias imagéticas nos educam e referenciam o dia-a-dia desde muito antes de termos contato com as letras; e, por fim, 3) que fomenta até os dias de hoje uma concepção atrelada à “verdadeira” educação pertencente a um grupo de detentores do saber que tende a nos esvaziar da nossa potência ativa e criativa enquanto sujeitos plenos de nossos próprios conhecimentos e capazes de exercermos a nossa autonomia.

Tendo este cenário em vista, a linguagem teatral apresenta-se, de fato, como uma grande aliada na mudança deste percurso porque trabalha, inevitavelmente, com a colocação de um corpo em ação que é por si só, elemento ativo, estético e afetivo – conforme demonstrado por este capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, ao buscar as noções de criança, infância, teatro, brincadeira, educação infantil, faz-de-conta, autonomia, afeto, educação estética, entre outras, observei a forte relevância em sermos conscientes do conteúdo da bolha que contorna a nossa existência. Só assim temos a possibilidade de sairmos dela com segurança para conhecermos outras, criarmos, brincarmos, viajarmos e, então, retornarmos transformados ao nosso espaço inicial. Considerando que, inevitavelmente, voltaremos mais volumosos de experiências do que antes, que outra saída haverá a não ser a expansão saudável e desejosa do nosso campo inicial? Tal como um milho que estoura na panela e torna-se pipoca, seremos outro corpo em forma, cor, cheiro, textura e sabor. Seremos um novo caminho poético!

Por isto, diante deste trabalho, a possibilidade de uma atuação docente vinculada ao estímulo da criança como um ser humano integral demonstra-se possível quando nos colocamos no centro da análise e revisamos as concepções hegemônicas e condicionadoras de nossas ações. A noção de linguagem teatral na educação infantil aqui proposta é a que requer os encontros, a partilha e a troca como base para o processo educacional. Para tal, é essencial enxergar a criança que aprende a todo instante portadora do direito de explorar o mundo nas suas mais variadas linguagens - cabendo a ela escolher de que forma se sente mais confortável para existir no mundo e expressar-se – podendo ser por meio da área musical, plástica, cênica, literária, dançante, etc.

Espero que este trabalho venha a colaborar com os estudos da inserção da linguagem teatral na educação infantil alinhado ao reconhecimento da cultura de infância como elemento chave de ação. A missão aqui, por parte dos adultos envolvidos no contexto, é entrar na séria brincadeira de valorizar os aspectos afetivos, autônomos e estéticos desta criança que traz e transforma referências, que deseja a vivência afetiva de alguém que, de fato, relaciona-se com ela e quer ser respeitada em seu caráter de sujeito pleno - dada a liberdade de experimentação, descoberta e construção dos próprios pilares de sua trajetória.

Neste caso, o olhar aqui se direciona para a formação do adulto que interage com esta criança. Um olhar urgente para si, pois o modo como determinada situação é decodificada, sentida e percebida pelas primeiras vezes por uma criança pequena a partir da relação com o mediador do meio é marcante e pode significar tanto

implicações positivas quanto negativas – como pude deixar explícito ao decorrer do trabalho retomando os territórios das noções naturalizadas (pressupostos).

Há urgência do salto das teorias dos livros e documentos legislativos – estes tão bem atualizados sobre a noção de criança ativa, da importância da ludicidade, da brincadeira, do afeto, da linguagem artística, principalmente com a entrada do Estatuto da Criança e do Adolescente – para a prática!

A experiência coletiva do faz-de-conta (ou o nome que melhor se adequar, sendo jogo dramático, brincar imaginativo, jogo simbólico, dramatização, jogo de papéis), da autonomia proporcionada pela decisão e reconhecimento de ações estéticas, das relações afetivas entre pares imbricadas na brincadeira de faz-de-conta são elementos chaves de uma educação que ambiciona a valorização da autonomia, do aspecto afetivo e da sensibilidade e criticidade de leitura imagética do mundo.

É preciso olhar para a criança como se ela nos convidasse para assistir a outras versões do mundo, pelos corpos que se mexem, e se comunicam não apenas pelo verbo, mas pelo cheiro, sons, movimentos, gestos, piscadelas, caretas, sorrisos, lágrimas, quedas, saltos e agachamentos. Com certeza, trata-se de um convite ao desconhecido de outro ser humano que, com base em suas próprias referências, transforma as experiências e nos presenteia com outras formas de perceber o mundo.

Aliás, falar deste teatro na educação infantil é apontar caminhos não para o modo dramático do teatro, mas sim para o teatro performativo e pós-dramático, que, segundo Garrocho (2009) “aprende a ver o brincar como exploração sensível, como linhas de errância.”.

O teatro coloca-se como uma abordagem da prática dessa grande brincadeira que é a vida. A criança operando em seu mundo não representacional, onírico e polimorfo se assimila ao artista e nos pede para que façamos as pazes com a ideia da arte como um fim nela mesmo, e não com um meio para outras atividades educativas.

Por isto, este trabalho desperta, para mim, um interesse profissional na formação de professores a partir dos elementos característicos da brincadeira, do teatro e da infância. Numa referência clara ao título do documentário da Maria Farinha Filmes, minhas expectativas colocam-se aqui orientadas para uma docência embebecida pela “Tarja Branca – A Revolução do Brincar” (2014).

Por uma educação infantil que tenha menos dedos apontados e vozes pedindo por “SILÊNCIO!” e “SENTE-SE!” e muito mais de mãos batendo palmas junto a clamores de “BRAVO! EVOÉ!”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP : Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ALTEMAR, Larissa Maria Santos. **A linguagem teatral e a cultura da infância**. Revista Teatro: Criação e Construção de Conhecimento [online]. Palmas, Tocantis, volume 4, nº 5. Jan/Jun 2016. Disponível em: <
<http://revista.uft.edu.br/index.php/teatro3c/article/view/2376/pdf>>. Acesso em 20 out. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FOCHI, Paulo Sergio. **O Teatro e os Bebês: Trajetórias Possíveis Para uma Pedagogia com Crianças Pequenas**. Revista Espaços da Escola. Unijuí, ano 21, nº. 69, p. 28.38. Jan/Jun 2011. Disponível em: <
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/espacosdaescola/article/view/218/218>>. Acesso em 17 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo em Movimento do DF**. Subsecretaria de Educação Básica. MEC, SUBEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre : Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas?** Revista Espaço Acadêmico, nº 34. Março/2004. Disponível em: <
<http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>> Acesso 17 Out. 2016.

DESGRANGES, Flavio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Hucitec / Edições Mandacaru, 2011.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia**. Editora Cortez : São Paulo, 2014.

GOBBI, Marcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP. Paz e Terra, 1996.

JAPIASSIU, Ricardo. **A Linguagem Teatral na Escola: Pesquisa, docência e prática pedagógica.** (Coleção Ágere). Campinas, SP: Papirus, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KITSON, Neil. **“Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão? O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta.”** In: MOYLES, Janet R (Org). A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais / Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOUDELA, Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (Org.). **Brincadeira.** In: **Léxico de Pedagogia de Teatro.** 1. Ed. – São Paulo : Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

KOUDELA, Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (Org.). **Drama na Educação.** In: **Léxico de Pedagogia de Teatro.** 1. Ed. – São Paulo : Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

KOUDELA, Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (Org.). **Faz-de-conta.** In: **Léxico de Pedagogia de Teatro.** 1. Ed. – São Paulo : Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

MACHADO, M. M. **A Criança é Performer.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010b.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILOTTO, Silva. (Org.). **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

PARIZZI, Maria Betânia. **O canto espontâneo da criança de zero a seis anos:** dos balbucios às canções transcendentais. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 15, 39-48, set. 2006.

PEROBELLI, Mariene. **Formação de Professores: Uma experiência teatral lúdica.** In: Narciso Telles (Org.). **Pedagogia do Teatro - Práticas Contemporâneas na Sala de Aula.** Campinas, SP: Papirus, 2013 - (Coleção Ágere)

PUPO, Maria Lúcia. **Teatro e Educação Formal.** In: CORADESQUI, Glauber (Org.). **Teatro na escola: experiências e olhares.** Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Revista Educação e Sociedade, vol. 26, nº 91. Campinas. May/Aug. 2005. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003>. Acesso em 15 de set. 2016.

SEDF. **Construindo uma educação inclusiva – Igualdade na diversidade: Projeto Político Pedagógico – Ano Base 2016**. Centro de Educação Infantil 04. Distrito Federal. 2016.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. – (Coleção antropologia e educação)

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil** (tradução de Tatiana Belinky ; direção de edição de Fanny Abramovich). – São Paulo, SP. Summus, 1978.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. “**Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão? O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta.**” In: MOYLES, Janet R (Org). A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais / Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, Lev S; LURIA, Alexandre R. **A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre : Artmed, 1996.